

DISKURS ALS LERNZIEL:
EIN DISKURSORIENTIERTES PROJEKT IM DEUTSCHUNTERRICHT
(ARGUMENTATIONEN UND BERICHT)

ABHANDLUNG
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

ALFRED ZEIER
von Aesch/LU

angenommen auf Antrag von
Herrn Prof..Dr. Horst Sitta

Offsetdruck OD
Chur 1980



DISKURS ALS LERNZIEL:
EIN DISKURSORIENTIERTES PROJEKT IM DEUTSCHUNTERRICHT
(ARGUMENTATIONEN UND BERICHT)

ABHANDLUNG
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
ALFRED ZEIER
von Aesch/LU

angenommen auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Horst Sitta

Offsetdruck OD
Chur 1980

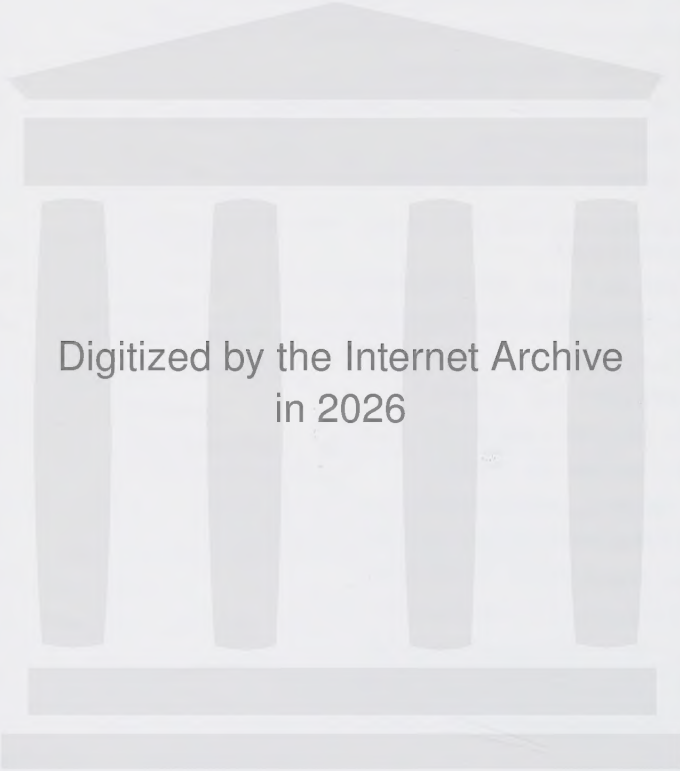
Inhaltsverzeichnis

	Seite
0. Einleitung: Skizze der Argumentation	3
1. Argumentationen für die Notwendigkeit von Projekten im Deutschunterricht	11
1.1. Sprachwissenschaft und ihr Gegenstand: die Sprache	11
1.1.1. Systemlinguistische Konzepte	11
1.1.1.1. Kritische Darstellung	11
1.1.1.2. Systemlinguistik und Sprachlernen	14
1.1.2. Sprechen-als-Handeln	16
1.1.2.1. Wittgenstein als Grundstein	16
1.1.2.2. Sprechen und Handeln	18
1.1.2.3. Handeln: Begriffe einer Handlungstheorie	19
1.1.2.4. Sprechhandeln: Sprechakte	25
1.1.2.5. Ergänzend: Watzlawick	30
1.1.2.6. Zusammenfassung	36
1.1.2.7. Sprechen-als-Handeln und Sprachlernen	37
1.2. Lernen: Handeln oder behandelt werden?	43
1.2.1. Der traditionelle Lernbegriff	43
1.2.1.1. Der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt des Lernprozesses: der kybernetische Ansatz in kritischer Darstellung	43
1.2.1.2. Weitere Einwände gegen den kybernetischen Ansatz: H. v. Hentig	47
1.2.1.3. Wissenschaftliche Curricula: operationale Lernziele	48
1.2.1.4. Wertung des Lernzielansatzes	50
1.2.1.5. Der alltägliche Lernbegriff	53
1.2.1.6. Zusammenfassung	56
1.2.2. Lernen als Handeln	56
1.3. Schule und Gesellschaft; Demokratie und Unterricht	60
1.3.1. Schule und demokratische Gesellschaft	62

1.3.1.1. Demokratie und ihre Schule	62
1.3.1.2. Schule für die Demokratie	64
1.3.2. Lernziel Kommunikationsfähigkeit und Demokratie	67
1.3.2.1. Kommunikationsfähigkeit I	67
1.3.2.2. Kommunikationsfähigkeit II	68
1.3.3. Zusammenfassung	72
1.3.4. Konkretisierungen: Demokratie und Unterricht	72
1.3.5. Exkurs: Die Argumentation der 'progressiv education'	75
2. Argumentationen für eine Unterrichtsforschung unter Beteiligung der Beteiligten	79
2.1. Kriterien zur Beurteilung von Ansätzen der Unterrichtsforschung	79
2.1.1. Sprache und Unterrichtsforschung	80
2.1.2. Lernen und Unterrichtsforschung	82
2.1.3. Schule der Demokratie und Unterrichtsforschung	84
2.2. Die empirischen Ansätze zur Unterrichtsforschung: Einwände	85
2.2.1. Beobachtung: Interaktionsanalyse	85
2.2.2. Die Methodenkombination von Diegritz/Rosenbusch oder: Die tendenzielle Ablösung vom empirischen Paradigma	86
2.3. Aktionsforschung	88
2.3.1. Aktionsforschung als eigenständiges wissenschaftliches Paradigma	88
2.3.2. Diskurs als Instanz von Wissenschaft	90
2.3.3. H. Mosers skizzierter Diskurs	93
2.4. Zusammenfassung: Folgerungen	94
2.5. Skizzierter Diskurs und Diskurs in der Schule	95
3. Randbedingungen: die Lehrlingsfachschole der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich (LFS)	99
3.1. Institutionelle Bedingungen: die Schule	100
3.1.1. Die Berufslehre zum kaufmännischen Angestellten im Rahmen des Zürcher Schulsystems	100
3.1.2. Ziele und Funktion der LFS	102
3.1.3. Exkurs: eine mögliche aktuelle Legitimation einer Schule wie der LFS	105

3.1.4. Die Organisation der LFS	107
3.1.4.1. Der Stellenwert der LFS innerhalb der Lehre	107
3.1.4.2. Stundentafel	108
3.1.4.3. Die Wahlfachkurse an der LFS	110
3.2. Personell: die Schüler	111
3.2.1. Die Projektgruppe	112
3.2.2. Die Gruppe und der Leiter	114
3.2.3. Motivation	115
3.2.3.1. Die Ausschreibung des Kurses	115
3.2.3.2. Die Schülerwahl	115
3.2.3.3. Erste Befragung der Gruppenmitglieder	117
3.3. Zusammenfassung	119
4. Projektbericht	123
4.1. Prinzipien der Projektdarstellung	123
4.1.1. Planungs- und Vorgehensraster für Projekt-orientierten Unterricht	125
4.1.1.1. Boettcher, Otto, Sitta, Tymister	125
4.1.1.2. Bochmann	127
4.1.1.3. Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis'	129
4.1.2. Gründe, warum die bisher vorgestellten Planungs- und Vorgehensraster nicht ohne Modifikationen übernommen werden können	130
4.1.3. Nündel	130
4.2. Darstellung des Projekts	131
4.2.1. Phase I: Bedürfnis- und Interessenermittlung	132
4.2.1.1. Teilphase I,1: Vorbereitung, Darstellung des Projektes gegenüber der Schulleitung	132
4.2.1.1.1. Vorbereitung	132
4.2.1.1.2. Darstellung des Projektes gegenüber der Schulleitung	133
4.2.1.2. Teilphase I,2: Prozessantizipation, die Planung des Leiters	135
4.2.2. Phase II: Zielentscheidung	138
4.2.3. Phase III: Planung durch die Projektgruppe	141
4.2.3.1. (Extern bestimmte) Planungsvorgaben	142

4.2.3.2. Durch die Gruppe erarbeitete Planungsgrundlagen	142
4.2.3.3. Planung des Vorgehens	143
4.2.4. Phase IV: Durchführung	145
4.2.5. Phase V: Reflexion und Entscheidung über das Ergebnis	148
4.2.5.1. Die Einschätzung durch den Leiter	148
4.2.5.2. Schriftliche Äusserungen der Schüler	149
4.2.5.3. Die Schlusssitzung	153
4.2.5.4. Verpasste Lerngelegenheiten	154
4.3. Zusammenfassung	154
4.4. Methode der Projektdokumentation	155
5. Beurteilung des Projektes 'Wir machen eine Ausstellung'	159
5.1. Projekt und Sprachlernen	159
5.1.1. Beurteilungskriterien	159
5.1.2. Sprachlernen im Projekt	160
5.2. Projekt und Lernen	163
5.2.1. Beurteilungskriterien	163
5.2.2. Lernen im Projekt	163
5.3. Projekt und Demokratie	166
5.3.1. Beurteilungskriterien	166
5.3.2. Demokratie im Projekt	167
5.4. Projekt und Aktionsforschung	170
5.4.1. Beurteilungskriterien	170
5.4.2. Aktionsforschung im Projekt	171
5.5. Zusammenfassung	173
6. Anmerkungen	177
Anmerkungen zu 1.1.	177
Anmerkungen zu 1.2.	184
Anmerkungen zu 1.3.	187
Anmerkungen zu 2.	190
Anmerkungen zu 3.	194
Anmerkungen zu 4.	198
7. Literatur	209
8. Anhang	217



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Wer nämlich argumentiert, der setzt immer schon zwei Dinge gleichzeitig voraus: Erstens eine reale Kommunikationsgemeinschaft, deren Mitglied er selbst durch einen Sozialisierungsprozess geworden ist, und zweitens eine ideale Kommunikationsgemeinschaft, die prinzipiell imstande sein würde, den Sinn seiner Argumente adäquat zu verstehen und ihre Wahrheit definitiv zu beurteilen. Das Merkwürdige und Dialektische der Situation liegt aber darin, dass er gewissermassen die ideale Gemeinschaft in der realen, nämlich als reale Möglichkeit der realen Gesellschaft, voraussetzt; obgleich er weiss, dass (in den meisten Fällen) die reale Gemeinschaft einschliesslich seiner selbst weit davon entfernt ist, der idealen Kommunikationsgemeinschaft zu gleichen. Aber der Argumentation bleibt, aufgrund ihrer transzendentalen Struktur, keine andere Wahl, als dieser verzweifelten und hoffnungsvollen Situation ins Auge zu sehen.

Karl-Otto Apel

0. Einleitung: Skizze der Argumentation

Der hier vorgelegte Text thematisiert ein an der betriebs-eigenen Lehrlingsfachschole der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich im Jahre 1977 mit einer Gruppe von neun, damals etwa 18jährigen Schülerinnen und Schülern von mir durchgeführtes Projekt mit dem Titel:

Wir machen eine Ausstellung

Teile des Textes sind bereits als Lizentiatsarbeit im Jahre 1978 der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich eingereicht worden. In der Zwischenzeit sind Umarbeitungen und Ergänzungen am damaligen Text vorgenommen worden, der im wesentlichen die beiden ersten Teile der vorliegenden Arbeit umfasst hat.

Die *institutionellen und personellen Bedingungen* für das Projekt enthält Teil III der Arbeit. Teil IV stellt den eigentlichen *Projektbericht* dar. Eine *Beurteilung* des Projekts ist Gegenstand von Teil V. Was indes die ersten beiden Teile bringen, sind argumentative, diskursive Begründungen für derartige Projekte im Unterricht, besonders im Sprachunterricht. Damit ist ein bestimmtes Verständnis von Wissenschaft impliziert: als diskursivem Prozess, als einem Diskussionszusammenhang, dessen Beiträge systematisch, durch kritische Ueberprüfung und Reflexion, aufeinander und auf die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit bezogen sind. Der einzelne Beitrag, die einzelne (schriftliche oder mündliche) Aeusserung, die mit wissenschaftlichem Anspruch an diesem diskursiven Prozess zu partizipieren beansprucht, unterliegt somit in erster Linie dem Kriterium der Transparenz: Der Weg der Argumentation muss durchschaubar für den Leser aufgezeigt werden. Begründet soll er ja oder nein zu den vorgetragenen Argumenten und Behauptungen sagen können.

Dieser Text zielt auf Ueberzeugung durch Begründung. Dieser Text nimmt Stellung. (Das darf nicht verschwiegen werden.)

Seine Argumentation ist von einem leitenden Interesse geprägt und durchdrungen, von einem Interesse nämlich an einer besseren Schule, an einem anderen Unterricht, einem Unterricht, dessen oberstes Lernziel die Lernfähigkeit der Schüler ist. In Teil I des Folgenden wird in drei Angängen begründet, warum ein solcher Unterricht Projektorientierter Unterricht oder gar Projektunterricht zu sein hat:

1. Unterricht ist immer sprachlich vermittelt. D.h. jeder Unterricht ist in gewissem Sinne Sprachunterricht. Diese Feststellung wird jedem klar, der sich des Geographielehrers erinnert, der die Antworten auf seine Fragen in "ganzen Sätzen" formuliert wünschte. Wenn nur Unterricht immer schon Sprachunterricht ist, stellt sich die Frage der 'Sprache'. Was haben wir unter der Sprache zu verstehen, die die Schüler lernen sollen? Ich meine, sie müssten ihre eigene Sprache lernen können, also nicht ein syntaktisch und stilistisch auf den Begriff gebrachtes Idiom, das der Norm zahlloser an Goethe-Studien erzogener Deutschlehrer abgelauscht ist. Wenn wir als zweites fragen, wie die Wissenschaft einer solchen eigenen Sprache zu denken ist, so werden wir den systemlinguistischen Ansatz abweisen und das Eingehen auf konkretes Sprechen-als-Handeln fordern müssen. Der Gegenstand der Sprachwissenschaft ist so Sprechen-als-Handeln, oder: Kommunikation. Angestrebt in einem Unterricht, der sich derart orientiert, ist die Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schüler (und Lehrer). Da Handeln nur in konkreten Situationen sinnvoll ist, muss Unterricht solche anbieten: Er muss Projekte anbieten.

Sprachunterricht als Unterricht der eigenen Sprache ist also Projektunterricht. Diese These wird in Kapitel 1.1. begründet und expliziert.

2. Der Schüler soll im Unterricht das Lernen lernen. Zu fragen ist also, wie er lernen kann, ohne Anleitung des professionellen Lehrers zu lernen; oder umgekehrt: wie Unterricht strukturiert sein muss, damit der Lehrer überflüssig wird. Ich meine, dass solches nur möglich ist, wenn dem Schüler Gelegenheit geboten wird, seine eigenen Lernbedürfnisse in den Unterricht einzubringen, wenn er also in allmählich immer höherem Masse sein Lernen zu einer von ihm selbst bestimmten Tätigkeit machen kann, wenn er lernt, sich seine (Lern-)Ziele selber zu setzen.

Wir brauchen also einen Begriff von Lernen, der den Lernenden zum Subjekt seines Lernens macht, der Lernen als Handeln fasst. Dass ein solcher Lernbegriff nach Projekten im Unterricht verlangt, begründen wir in Kapitel 1.2.

3. Schule ist immer die Schule der Gesellschaft, deren Schule sie ist. Verstehen wir die westlichen Industriegesellschaften als Demokratien, so ist zu fragen, wie eine Schule der Demokratie auszusehen hat. Es ist dies die Frage nach dem politischen Orientierungsrahmen von Schule. Gehen wir davon aus, dass Demokratie sich in einer argumentativen, auf Ueberzeugung zielenden Auseinandersetzung von Interessen und Zielen verwirklicht, nennen wir die Art der Sprachverwendung, die dieser Form von Auseinandersetzung entspricht, Diskurs, so ist Lernziel von Schule Diskursfähigkeit als Fähigkeit, an der Demokratie teilzunehmen. Das bedeutet auf der anderen Seite ein Entstehen von Schule für Demokratie, die als argumentativer Prozess der Problem- und Konfliktlösung mehr Zielvorstellung als Faktum ist.

Demokratie *ist* ständige Demokratisierung, und für diese Demokratisierung ist Schule zu funktionalisieren. Diese These wird in Kapitel 1.3. expliziert und begründet.

Diesem Demokratisierungspostulat hat sich auch Wissenschaft zu unterziehen. Die sich ihr stellenden Probleme sind (oder sollten sein) nicht primär wissenschaftsimmanent. Vielmehr ist Wissenschaft der Tatsache eingedenk, dass sie - insbesondere als Sozialwissenschaft - je schon Teil ihres Gegenstandes ist; Gesellschaft ist ihr Subjekt/Objekt. Wissenschaft zu betreiben heisst mithin Handeln in der Gesellschaft und verlangt mithin das Angehen von deren Problemen. Die Frage nach der Konkretisierung so verstandener Wissenschaft ist gestellt, so verstandener Wissenschaft von der Schule. Abgewiesen werden müssen Konzepte, die Subjekt (den Forscher) und Objekt (die Schule als gesellschaftliche Institution) säuberlich trennen zu können vermeinen, die so de facto dem Forscher einen imaginären Platz ausserhalb der Gesellschaft zuweisen wollen; abgewiesen werden muss also der traditionell-empirische Ansatz.

Unterrichtsforschung wird Aktionsforschung (oder Handlungsforschung). Diese These wird in Teil II begründet.

Mit diesen vier Thesen ist die theoretische Grundlegung für Projekte im Deutschunterricht auf die kürzest-mögliche Form gebracht. Unter welchen Bedingungen personeller und institutioneller Art das Projekt 'Wir machen eine Ausstellung' durchgeführt worden ist, wird in Teil III dargestellt. Bei den institutionellen Bedingungen werden Informationen über das in der Schweiz praktizierte Berufsbildungssystem sowie das Schulsystem des Kantons Zürich notwendig sein. Angaben über die Lehrlingsfachschule der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich erlauben eine Einschätzung des institutionellen Rahmens des Projektes.

Es wurde mit neun kaufmännischen Lehrlingen unter der Leitung des Verfassers durchgeführt, die sich freiwillig für das Mitmachen bei diesem Projekt entschieden hatten. Trotzdem ist die Frage der Motivation der Schüler/Lehrlinge von grösster Bedeutung. Auch sie wird deshalb in Teil III behandelt.

Teil IV berichtet über das Projekt, indem es eine systematische Darstellung seines Verlaufs gibt.

Teil V sodann unternimmt die Beurteilung des gesamten Projektes unter Bezug auf die in den ersten beiden Teilen entwickelten Kriterien für die Durchführung von Projekten im Deutschunterricht.

Wissenschaft, die sich auf Praxis einlässt, hat auf Verständlichkeit ihrer Sprache zu achten. Wie sollte sie auch sonst ihrem Anspruch, Theorie der Praxis und praktische Theorie zu sein, gerecht werden, wenn sie sich schon in ihrem Jargon gegen "gewöhnliche Sterbliche" systematisch abschottet!? Die Sprache des hier vorgelegten Textes versucht deshalb - als Sprache eines wissenschaftlichen und institutionell reglementierten Textes -, in terminologischer Hinsicht Klarheit zu wahren; und - als Sprache eines Textes, der auf praktische Erfahrungen reflexiv folgt und neue praktische Erfahrungen anregen möchte, der sich also auch an Praktiker adressiert - Verständlichkeit zu erreichen um der Verständigung willen.

Dieser Text ist nicht im Alleingang des stillen Kämmerleins nur entstanden. Mein Dank gilt zuerst Prof. H. Sitta, meinem Lehrer, für seine immer solidarische Kritik und v.a. für stete Ermutigung. Er gilt den Teilnehmern an dessen Lehrveranstaltungen, von denen ich wichtige Anregungen erhalten habe. Er gilt besonders meinen Kollegen in der Schule, die immer für Diskussionen über alltägliche Praxis wie auch Theorie des Unterrichts zu haben sind. Er gilt der Schweizerischen

Kreditanstalt für die Erlaubnis, mein Projekt im Rahmen des üblichen Unterrichts durchführen zu können. Er gilt gewiss meinen Schülern für die angenehme Zusammenarbeit und ihr Interesse für meine wissenschaftlichen Anliegen. Weiter ist er abzustatten Frau Widmer und Frau Wildi für die Reinschrift dieses Textes. Und er gilt ganz besonders meiner Frau für ihre Geduld mit mir. Ihr sei diese Arbeit gewidmet.

1. Argumentationen für die Notwendigkeit von Projekten im Deutschunterricht

Dem Subjekt aber, das die Sprache
wie ein vergriffenes Ding gebraucht,
ist sie selber fremd.

Theodor W. Adorno

1.1. Sprachwissenschaft und ihr Gegenstand: die Sprache

Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Frage zu beantworten, welchen Sprachbegriff wir brauchen, damit Schüler in der Schule lernen können, ihre Muttersprache zu lernen. Dieser gesuchte Sprachbegriff fasst die Alltagssprache und sieht im alltäglichen Sprechen seinen Gegenstand. Entsprechend soll in diesem Kapitel die Frage beantwortet werden, wie eine Sprachwissenschaft beschaffen sein soll, die als wissenschaftliche Orientierung von Sprachunterricht dienen kann.

1.1.1. Systemlinguistische Konzepte

1.1.1.1. Kritische Darstellung

Unter Systemlinguistik sei in unserem Zusammenhang eine Sprachwissenschaft verstanden, die Sprache unter ihrem Systemaspekt betrachtet und untersucht (1); eine Linguistik also, die dem Ansatz von de Saussure verpflichtet ist, oder vielleicht besser: seiner Rezeption. Nach Sloterdijk (2) ist es de Saussures Grundgedanke, den Gegenstand einer selbständigen linguistischen Wissenschaft freizulegen. Dies ist insofern ein methodisches Problem, als es "der Gesichtspunkt (ist), der das Objekt erschafft" (3); und so künstlich, wie der Gesichtspunkt sei, so künstlich sei der konstituierte Gegenstand selbst. Dieser Gegenstand ist eben nicht derjenige von Psychologie, Anthropologie, Philologie, normativer

Grammatik etc., sondern, positiv gewendet, die *langue*, von der alles fernzuhalten ist, was ihrem *System* fremd ist. Die Gegenstandskonstitution der Linguistik ist also zum einen ein Prozess negativer Ausgrenzung, zum andern Abstraktion - Abstraktion von konkretem Sprechen, von *parole*. Das bedeutet indes auch nicht weniger als ein Absehen vom Sprechenden und Hörenden in konkreten gesellschaftlichen Situationen. Das sprechende Subjekt könnte nur mimetisch und applizierend in die Relationen dieses Objektsystems (der *langue*) eintreten. Mit dieser Feststellung geht Sloterdijk allerdings über den de Saussureschen Ansatz kritisch hinaus.

In der generativen Transformationsgrammatik (4) interessiert das linguistische Subjekt in etwas anderer Weise nicht. Es gerät nur "als Träger der Kompetenz" ins Blickfeld der Theorie (5), wobei Kompetenz als Ensemble verschiedener Fähigkeiten zu fassen ist:

"Die Fähigkeit, beliebig viele Sätze zu bilden und zu verstehen,
die Fähigkeit, über die Identität zweier Äußerungen zu entscheiden,
die Fähigkeit zu entscheiden, ob ein Ausdruck der eigenen Sprache angehört,
die Fähigkeit, über formale Ähnlichkeiten zu urteilen,
die Fähigkeit, Bedeutungsgleichheit zweier Ausdrücke festzustellen,
die Fähigkeit, die Mehrdeutigkeit eines Ausdrucks festzustellen,
die Fähigkeit, über Grade der Abweichung von Ausdrücken zu entscheiden" (6).

Der kompetente Sprecher ist gedacht als "ein idealer Sprecher-Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnisse in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie

- begrenztes Gedächtnis
- Zerstreutheit und Verwirrung
- Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse
- Fehler (zufällige oder typische)

nicht affiziert wird" (7). Aber: diesen idealen Sprecher-Hörer gibt es nicht, er ist als Konstruktion gedacht, genausowenig existiert die homogene Sprachgemeinschaft. Die "deutsche Gegenwartssprache" ist ja auch schon wieder eine Abstraktion aus verschiedensten Idiolekten, Soziolenkten etc., deren Sprecher lediglich durch ihr sprachliches Bewusstsein, durch Eigendeutung ihres Sprechens als deutsch, zu *einer* Sprachgemeinschaft 'gehören'.

Gegenüber pragmalinguistischen Ansätzen, die den Kompetenzbegriff lediglich additiv erweitern, ist Sloterdijk skeptisch. Es genüge eben nicht, zur kommunikativen Kompetenz die Fähigkeit hinzuzurechnen, "Situationen durch korrekte, adaptierte Äußerungen zu strukturieren und zu steuern", wenn nicht "aus einem soziologischen Vollbegriff der Situation heraus (!)" argumentiert werde (8). Das Grundübel sprachwissenschaftlicher Gegenstandskonstitution sei ihre *Entfremdung von der Sprechpraxis*. Man muss Sloterdijks materialistischen Ansatz, der Linguistik als "Analyse der sprechenden Gesellschaft" verstanden sehen möchte (9), nicht teilen, um die Berechtigung dieser Kritik einzusehen (10).

Von anderen Erkenntnisinteressen ausgehend, unterziehen dementsprechend besonders Autoren, die sich mit den Problemen von Deutschunterricht und seinen Lernzielen auseinandersetzen, systemlinguistische Konzepte einer Kritik. So wirft z.B. Wolfgang Boettcher (11) der generativen TG "als der profiliertesten Vertreterin der 'Systemgrammatiken'" vor, sie konstruiere Sprachkompetenzmodelle unter Absehung von kommunikationskonstituierenden Faktoren; sie erkaufe sich die Möglichkeit zur Formalisierung durch Einengung des Untersuchungsbereiches; und sie gerate in Ideologieverdacht, all-da sie nicht zu wissenschafts- und gesellschaftskritischer Selbstreflexion fähig und bereit sei (12). Boettcher bezieht gar text- und psycholinguistische Ansätze in seine Kritik mit ein. Die genannte Einengung des Untersuchungsbereichs

wird vom Standpunkt einer Sprachwissenschaft, die sich auf den Gegenstandsbereich Schule bezieht, folgendermassen aufgefächert:

- Beschränkung auf verbale Kommunikation;
- Beschränkung auf hochsprachliche Subsysteme;
- Beschränkung auf den Systemaspekt von Sprache;
- beschränkender Einfluss auf Sprachlernkonzepte: Es werde Regelwissen gepaukt, anstatt Kommunikationsfähigkeit einzuüben (13).

Aehnlich argumentiert Tymister (14), der vom Auftrag der Schule ausgeht, Kommunikationsfähigkeit zu schulen, und dies nur für möglich hält, wenn Sprache in echten Situationen geübt wird. Der Vollzug von Sprache im Sprechen ist nun fatalerweise unter systemlinguistischer Perspektive ausgeblendet (15).

Nicht systemlinguistisches Bemühen als völlig verfehlt zu erweisen, ist der Zweck dieses Abschnittes, nein, zu zeigen, dass dieser Ansatz für einen Deutschunterricht, der sich dem Lernziel Kommunikationsfähigkeit verpflichtet weiss, nicht adäquat ist und dementsprechend nicht als wissenschaftlicher Bezugspunkt von Schule dienen kann - das ist die Absicht dieses Abschnittes (16).

1.1.1.2. Systemlinguistik und Sprachlernen

Fragt man Schüler, die am Ende der Schulpflicht stehen, was sie denn von Grammatik halten - unter diesem Titel firmiert Sprachlernen in der Schule zumindest in der Schweiz -, erhält man wohl zumeist in hohem Masse analog kodierte (17) Missfallenskundgebungen zur Antwort. Kaum positive Lernerfahrungen werden von den Schülern mit dem ungeliebten Grammatikunterricht assoziiert. Die Verantwortung für diesen Sachverhalt nur - oder auch nur in erster Linie - den Schülern zuzuschreiben, das mag das Gewissen manch verunsicherten Lehrers

beruhigen, eine Erklärung, die vor wissenschaftlichen Massstäben bestehen kann, wird durch solches Beginnen eher verstellt als gefördert. Die Ursachen, das ist meine These, liegen vielmehr im Sprachbegriff, der in der Schule praktisch wird und der eben kein anderer als derjenige der Systemlinguistik ist. Nicht die eigene Sprache der Schüler und des Lehrers ist Gegenstand und Ziel unterrichtlichen Bemühens, sondern langue, Kompetenz, Akkusativobjekt, Attribut, Apposition ... So wird Sprache zum Objekt, zum "vergriffenen Ding" (Adorno), mit dem der Schüler, je nach Begabung, mehr oder minder virtuos zu spielen lernt, das ihm aber immer fremd bleibt. Der Lehrer, der den Schüler auffordert, 'es' noch einmal, schöner zu sagen, drückt diese Entfremdung nicht nur aus, er fördert sie. Eine Sprache lernen, NB die Muttersprache, ist so in der Tat ein Abgerichtet-Werden (Wittgenstein). Drill ist noch immer eine häufige Form des Lernens der "eigenen" Sprache.

Wie der Linguist sich seinen Gegenstand, die Sprache, zurechtlegt, wie er sie auf langue, Kompetenz etc. reduziert, so wird sie in der Schulstube wieder präsentiert, in der didaktisch aufbereiteten Form gängiger Schulgrammatiken selbstverständlich, oder - neuerdings - gar in der Form von IC-Bäumchen wie in "Sprache und Sprechen" (18). Die Analogie ist mehr als nur eine Analogie, sie hat Methode. Der in langer schulischer Sozialisation von seiner Sprache entfremdete Lehrerstudent perfektioniert sein Spiel auf dem "vergriffenen Ding" in den Jahren des Studiums und lagert sein Wissen und Können als Deutschlehrer in seine Eleven wieder ein. Der Kreislauf ist geschlossen. Das beflissene gesellschaftliche Schweigen, die Ohnmacht vor dem allmächtigen Imperium der entfremdeten Sprache, perpetuiert sich selber, in stetem, die Dinge in ihrem So-Sein bestätigendem Kreisen (19). Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist m.E. die Tatsache, dass eine bestimmte Vorstellung von Sprache auf die Art einwirkt, wie sie

gelehrt und gelernt wird. Wo Sprache nicht eigene Sprache ist, mithin nicht Vehikel und Form für Erfahrungen und deren Reflexion, wo Sprache verdinglichtes Objekt ist, wird der Sprachlernende zum Objekt didaktischer Zwänge, des Drills oder, dann eben, trickreicher Motivationsstrategien, bar jeder Möglichkeit, auch nur seine Situation zu artikulieren; dazu bedürfte er nämlich der eigenen Sprache.

1.1.2. Sprechen-als-Handeln

1.1.2.1. Wittgenstein als Grundstein

Sloterdijk "kann sich den geschichtlichen Prozess der Linguistik idealtypisch vorstellen als die epochale Arbeit, aus ihrem immanent konstituierten Objekt, sei es langue, sei es linguistische Kompetenz, sei es kommunikative Kompetenz auszubrechen zu den Wirklichkeiten der sprachlichen Sozialpraxis, die bisher immer unter systematischem Zwang aus dem Kernbereich der linguistischen Theorie als parole oder Performanz ausgeklammert wurden" (20). M.E. muss für diese in erster Annäherung als parole-orientiert zu bezeichnende Linguistik ein Traditionsstrang aufgenommen werden, der sich am sprachphilosophischen Ansatz des älteren Wittgenstein orientiert (21): Die Bedeutung eines Wortes ist diesem Ansatz zufolge nicht seine Beziehung zur Wirklichkeit oder zu einer Vorstellung, sondern sein Gebrauch (§ 43); der Sinn eines Satzes ist seine Verwendung (§ 421); und zwar seine Verwendung innerhalb eines Tätigkeits- und Sprechzusammenhanges, den er *Sprachspiel* nennt: "Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das Sprachspiel nennen" (§ 7). Ein Sprachspiel ist also ein Ensemble von Sprechen und Tätig-Sein in einer sozialen Situation. Denn nicht der Satz in seiner Bedeutung - hier verstanden als semantische Kategorie, als Referenz des Satzes auf Wirklichkeit ausserhalb seiner - interessiert, sondern in seinem *Sinn* - als pragmatische Kategorie, als Verhältnis

zwischen Sprecher-Hörer und Geäussertem. Und Sinn erhält ein Satz nur als situierter, als in einer sozialen Situation verwendeter (22). Er wird dergestalt zur Äusserung. Man könnte auch sagen, ein Satz erhalte nur Sinn in und von einem bestimmten Sprachspiel - wie das Befördern eines Balles mittels Kopf oder Fuss in einen 7,32 x 2,44 Meter grossen Kasten nur in einem Fussballspiel - und nicht etwa im Schach - ein Tor zu schießen bedeutet. Ebenso wie der Fussballspieler in einem Spiel verschiedene Tätigkeiten und Handlungen ausführt, wie einen Eckball treten, zu einem Dribbling ansetzen, einen Doppelpass spielen, ein Foul begehen etc., so auch der Sprecher einer Sprache: Er befiehlt etwas, bittet jemanden um etwas, fragt nach der Zeit, lügt etc. (23). Zu solchen Handlungen, Sprechhandlungen, verwendet er Sätze.

"Wieviele Arten der Sätze gibt es aber [und mithin der Sprechhandlungen, die sich durch Sätze ausdrücken lassen (d. Verf.)] - Es gibt *unzählige* solcher Arten: unzählige verschiedene Arten der Verwendung alles dessen, was wir Zeichen, Worte, Sätze nennen. Und diese Mannigfaltigkeit ist nichts Festes, ein für allemal Gegebenes; sondern neue Typen der Sprache, neue Sprachspiele, wie wir sagen, entstehen und andre veralten und werden vergessen [...] Das Wort *Sprachspiel* soll hier hervorheben, dass das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit oder einer Lebensform" (§ 23) (24).

Eine Sprache sprechen heisst also in einer Sprache handeln. *Sprechen ist Handeln*. Und das bedeutet für Sprachwissenschaft nichts anderes, als Handlungen zu ihrem Gegenstand machen zu müssen, die im Medium der Sprache bzw. mit Hilfe der Sprache vollzogen werden, wenn sie dem Programm, das Wittgenstein mehr aphoristisch angedeutet als ausformuliert hat, gerecht werden will. Dass Sprechen eine Form von Handeln ist, dass eine Sprachwissenschaft dem Gegenstand adäquater vorgeht, wenn sie Sprechen als Handeln fasst, mag Austins eben-

so simples wie einleuchtendes Beispiel des Heiratsens erweisen: "Wenn ich vor dem Standesbeamten oder am Altar sage 'Ja', dann berichte ich nicht, dass ich die Ehe schliesse; ich schliesse sie" (25).

1.1.2.2. Sprechen und Handeln

"Wenn die Sprachwissenschaft den Handlungsaspekt von Sprache akzentuiert [und das soll sie m.E. (d. Verf.)], dann muss sie herauszuarbeiten suchen, *welche allgemeinen Merkmale von Handlungen* auch für Sprachhandlungen gelten, aber evtl. zu modifizieren sind, und sie muss die für Sprachhandlungen spezifischen Merkmale bestimmen" (26). Die allgemeinen Merkmale von Handlungen bzw. "alle drei Bereiche von Handlungsmerkmalen treffen auch für Sprachhandlungen zu".

- a) Sie erfolgten in einem komplexen Handlungsraum, der folgende Dimensionen aufweisen könne: "die jeweiligen Systeme von Bedürfnissen, die jeweiligen Handlungsfelder [...], die jeweiligen Kontrollfelder und den Interaktionsraum" (27).
- b) Sie wiesen bestimmte systematische Stadien auf, die oft simultan durchlaufen würden, und unter Hinzunahme von interaktionellen Reaktionen der Adressaten (28).
- c) Sie seien in charakteristischer Weise in Ebenen gegliedert: es liessen sich z.B. "Aeusserungsakte, illokutive und propositionale Akte" etc. unterscheiden (29).

Zum andern muss eine sich in dieser Weise ihren Gegenstand als Sprechen-als-Handeln konstituierende Sprachwissenschaft das Verhältnis zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen klären. Nach Wunderlich hätten Sprachhandlungen "im Gesamtzusammenhang von gesellschaftlichen Prozessen" vor allem die folgenden Funktionen:

- a) sie *ersetzen* materielle Handlungen (30);
- b) sie *bereiten* zukünftige materielle Handlungen *vor*;
- c) sie *klären* vergangene materielle Handlungen *auf*;
- d) sie *leiten* zu materiellen Handlungen *an*, vermitteln Lernprozesse;
- e) sie *stellen* soziale Fakten *her* (31).

Mir scheint, dass diese fünf Funktionen z.T. auf verschiede-

nen Ebenen der Betrachtung liegen. So ist für meine Begriffe d) lediglich ein Spezialfall von b), denn das Vermitteln von Lernprozessen ist nur eine Form der Vorbereitung zukünftiger Handlungen (des Lernenden). Und e) scheint mir für alle Sprachhandlungen zuzutreffen, verändert doch jede Handlung, auch die sprachliche, die Bedingungen, unter denen die an einer Interaktion Beteiligten weiter handeln können; diese Bedingungen sind soziale Fakten, was denn sonst. Indes scheinen mir a) - c) tatsächlich unterschiedliche Beziehungen zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen zu beschreiben.

Wenn im bisherigen Verlauf des Textes die Begriffe 'Handeln' und 'Handlung' verwendet worden sind, so geschah das mit einer gewissen Unschärfe, die im nächsten Abschnitt geklärt werden soll; ebenso soll die bis jetzt noch nicht erfolgte Scheidung von 'Handeln', 'Sich-Verhalten' und 'Tätig-Sein' bzw. 'Tun' durchgeführt werden.

1.1.2.3. Handeln: Begriffe einer Handlungstheorie

"Gefragt, was ein Satz ist [...], werden wir Beispiele angeben", meint Wittgenstein (§ 135), und Kamlah/Lorenzen führen Termini, Begriffe wissenschaftlicher Sprache, "exemplarisch" ein, "an Hand einiger Beispiele und Gegenbeispiele" (32). Ein solcher Versuch sei hier unternommen; ein Versuch, unter Rekurs auf alltagssprachliches Vorwissen bzw. Sprachwissen den Terminus 'Handlung' zu klären:

- 1) Wir sagen von jemandem (A), er handle, wenn er beim Autofahren das Gaspedal niederdrückt, um den Wagen zu beschleunigen.
- 2) Wir sagen aber kaum von B, er handle, wenn sein Fuss infolge einer unkontrollierten Muskelreizung aufs Gaspedal fällt, so dass der Wagen beschleunigt.
- 3) Wir sagen von C, er handle, wenn er einem andern (D) Schmerz zufügt, z.B. durch körperliche Züchtigung. Wir nennen das manchmal gar erzieherisches Handeln.

- 4) Wir sagen aber kaum, D handle, wenn er infolge dieser körperlichen Züchtigung vor Schmerz weint.
- 5) Wir bezeichnen die Tätigkeit von Richter E als Verurteilung des Angeklagten F, wenn ganz bestimmte Bedingungen, die die Verfahrensvorschriften für Gerichte festlegen, erfüllt sind. Andernfalls ist die Verurteilung nichtig, gilt nicht als Handlung des Verurteilens.

Aus diesen fünf Beispielen lassen sich einige Bedingungen für Handeln erschliessen:

- a) Handlungen sind von *Intentionen* gesteuert und verfolgen *Zwecke* (33). A hat die Intention, den Wagen zu beschleunigen, und verfolgt vielleicht den Zweck, einen andern Wagen zu überholen. B hat diese Intention nicht und verfolgt diesen Zweck nicht.
- b) Handeln geschieht *bewusst*. 'Instinktives', besser: nicht kontrolliertes Tun, blosses Reagieren auf Reize - das Weinen von D - wollen wir Verhalten nennen. Cs Tun ist vom *Bewusstsein* kontrolliert, Ds Weinen nicht.
- c) Eine Tätigkeit gilt nur unter bestimmten Bedingungen, in einem bestimmten *Kontext* als genau diese Handlung. E verurteilt F tatsächlich nur kraft seiner ihm von der *Institution* Justiz (34) zugewiesenen Rolle, nur in einem bestimmten Kontext, der determiniert ist durch räumliche (Gerichtssaal) und institutionelle (abgeschlossenes, regelkonformes Verfahren) Bedingungen.
- d) Handlungen haben *Konsequenzen*: für den Handelnden (As Wagen beschleunigt) wie für weitere Betroffene, Adressaten der Handlung (F muss seine Strafe absitzen).
- e) Es ist *Konvention*, welche Tätigkeit als (welche) Handlung gilt. Dieser Sachverhalt findet seinen Ausdruck in der Formulierung: "Wir sagen von jemandem, ...", d.h. wir schreiben ihm Handlungen zu.

Diese vorläufige Explikation des Begriffs 'Handeln' orientiert sich im groben an Forguson (35), der für Austins Handlungstheorie nachweist, dass Konventionen und Intentionen eine Rolle dafür spielen, wie wir verschiedene Sprachakte unterscheiden, und der darauf hinweist, dass für die Unterscheidung von Handlungen "der Kontext berücksichtigt werden" muss.

Die Unterscheidung 'Handeln vs. Sich-Verhalten' ist in den Beispielen 3) und 4) bereits angedeutet worden. Utz Maas (36) schlägt für die beiden Begriffe folgende Bestimmungen vor:

"Eine Tätigkeit, die über ihre eigenen Bedingungen verfügt, dadurch dass sie diese geschaffen hat, wollen wir *Handeln* nennen. Dem Verfügen über die Bedingungen entspricht, dass ein Handelnder die Verantwortung für seine Handlung trägt: er muss sich verantworten können [...]. Handeln ist also an eine mögliche Rechtfertigung und damit an die Möglichkeit zu sprechen gebunden. [...] Dem Handlungsbegriff steht der des Verhaltens gegenüber. Verhalten bedeutet ein Zusammenfallen mit dem situativen Geschehen. Als solches kommt es den Tieren zu - aber auch dem Menschen als Deformation seiner Möglichkeiten. [...] Wir können sagen, dass jede Verhaltensweise unter der Kontrolle der Verhaltensweise des anderen Tieres bzw. der Situation steht. Handeln ist demgegenüber dadurch bestimmt, dass es sich selbst kontrolliert. Das setzt voraus, dass es in gewisser Weise über den Handlungszusammenhang verfügt, in dem es geschieht. Dazu muss sich der Handlungszusammenhang gegenüber der Ereignissituation verselbständigen. Diese Verselbständigung ist dadurch möglich, dass er symbolisch gebunden wird. Die symbolische Bindung von Handlungszusammenhängen ist aber die Leistung der Sprache [...]: gegenüber dem Verhalten ist das Handeln durch eine Dimension der Unabhängigkeit gegenüber der Situation ausgezeichnet, in der es geschieht; und diese Dimension ist durch die Sprache ermöglicht."

Maas macht weiter darauf aufmerksam, dass 'Handeln' umgangssprachlich mit dieser terminologischen Bestimmung deckungsgleich verwendet werde, 'Sich verhalten' jedoch synonym für 'Handeln' gebraucht werden könne. Brauchbar scheint mir an diesen Definitionen v.a. die des Verhaltens als blossen Reagierens auf situative Reize, als deformierten Handelns (37). Indes ist der Handlungsbegriff *utopisch* gedacht. Ich versuche, das zu erläutern: Sprechen ist für Maas Arbeit. Diese könne ihre eigenen Bedingungen schaffen, ihre Produktionsmittel. Natürlich kann sie, wenn man den Begriff nicht-entfremdeter Arbeit zugrundelegt, aber tut sie's? Kann man unter den Bedingungen entfremdeter Arbeit, unter den Bedingungen fortschreitender Arbeitsteilung, davon sprechen, dass sich Arbeit ihre eigenen Mittel schafft?

Unsere Gesellschaft ist ja gerade dadurch gekennzeichnet, dass Produktionsmittel und Produkte nicht demjenigen gehören, der mit ihnen arbeitet, bzw. der sie schafft. Dass nicht nur Arbeit nur als entfremdete gefordert und geleistet wird, sondern auch Sprache einem Prozess der Verdinglichung unterliegt, was umgekehrt die Entfremdung des Sprechenden von seiner Sprache bedeutet, haben wir in Kap. 1.1.1. gesehen. (Ich versuche hier, immanent gegen Maas zu argumentieren, von seinen Voraussetzungen gegen seine Terminologie.) Wenn wir Maas' Handlungsbegriff ernst nehmen; heisst das nicht, dass unter den gegenwärtigen Bedingungen Handeln gar nicht möglich ist, sondern dass wir ständig auf Verhalten reduziert sind? Heisst das aber nicht auch, dass der Begriff als analytisch fruchtbarer so unbrauchbar wird? Ich meine schon. Er ist nämlich an eine Situation ohne Entfremdung gebunden und insofern utopisch (38).

Wie könnte aber ein Begriff von 'Handeln' dergestalt bestimmt werden, dass er analytische Kraft erhält, indem er tauglich wird, Ansätze zu Handeln (i.S. von Maas) zu identifizieren? Indem er auf menschliche Tätigkeit hier und jetzt Anwendung finden könnte? Ich möchte zu diesem Zwecke die Kategorien der *Selbstbestimmung* und der *Fremdbestimmung* einführen. Verhalten ist fremdbestimmte Tätigkeit, Handeln selbstbestimmte. Wichtig an dieser Festlegung ist die Tatsache, dass die Frage, ob es sich bei der Tätigkeit X um eine Handlung handle, auch dem Tätigen gestellt werden muss. D.h. seine Selbstdeutung, als was er X versteht - nach den Kriterien von Intention, Zweck, Kontext und institutionellen Bedingungen, wird zu einem Moment der möglichen Zuordnung von X zum Begriff Handlung. Das schliesst mit ein, dass in diesem Begriff die Möglichkeit der Selbstreflexion und der Reflexion auf die Handlungsbedingungen im Medium der Sprache beschlossen liegt. Es ist nicht mehr nötig, über die Bedingungen seiner Tätigkeit zu verfügen, sondern die Fähigkeit, auf die Bedingungen

zu reflektieren und diese Bedingungen zu artikulieren, genügt. Man wird einwenden wollen, dass mit diesen Definitionen die Unterscheidung zwischen Handeln und Verhalten allein dem Tätigen möglich und damit subjektiver Willkür überantwortet wird. Das mag richtig sein; doch meint der Rekurs auf Selbstdeutung und Selbstreflexion auch, dass als Instanz für deren Bewährung die Konfrontation mit Fremddeutungen der in Frage stehenden Tätigkeit X in einem *Deutungsdiskurs* fungiert. Dieser Diskurs ist es denn auch, der - umgekehrt - die Reflexion auf entfremdende Bedingungen freisetzen kann und nichtentfremdetes Handeln i.S. von Maas als Möglichkeit aufscheinen lässt. Eines kann nämlich Maas nicht angeben oder doch nur andeuten: wie der Mensch als Opfer der Situation lernt, über die Situation zu verfügen, anders: den Weg aus der Entfremdung. Zwar führt er aus, dass Handeln an Sprache gebunden sei, indem diese die "Dimension der Unabhängigkeit gegenüber der Situation" eröffne, aber er räumt selber ein, dass Sprache sich verselbständigen könne zur verdinglichten Sprache. So wird Sprache zum Mittel, sich von der Sprache zu emanzipieren. Solches verbleibt so lange auf dem Niveau von Münchhausens Rettungsversuch aus dem Sumpf, als nicht angegeben werden kann, wie denn diese nichtverdinglichte Sprache auszusehen habe! Ich nenne diese 'Art der Sprachverwendung' hier nur, bezeichne sie als Diskurs und verweise den Leser auf Kap. 1.3. und Teil II.

Ich möchte i.f. auf den Versuch von Rescher eintreten, die Frage, was eine Handlung sei, indirekt zu beantworten, indem er von der Frage ausgeht, wie eine Handlung zu beschreiben sei (39). Interessant ist sein Ansatz, weil er auf völlig anderem Wege als Maas, im Rahmen des Diskussionszusammenhanges der angelsächsischen analytischen Philosophie, der auch der Sprechakttheoretiker Austin zuzurechnen ist, eine grundsätzlich analoge Unterscheidung zwischen Handeln und Verhalten nahelegt. Ich versuche, diese These zu begründen:

Rescher nennt fünf deskriptive Elemente einer Handlung, die, zusammengenommen, einen "im wesentlichen erschöpfenden Katalog der zentralen generischen Elemente von Handlungen" ergeben sollen:

- "(1) Handlungssubjekt (Wer hat es getan?)
- (2) Akt-Typ (Was hat er getan?)
- (3) Modalität der Handlung (Wie hat er es getan?)
 - a. Art und Weise (Auf welche Art und Weise hat er es getan?)
 - b. Mittel (Womit hat er es getan?)
- (4) Kontext der Handlung (In welchem Kontext hat er es getan?)
 - a. zeitlicher Aspekt (Wann hat er es getan?)
 - b. räumlicher Aspekt (Wo hat er es getan?)
 - c. Umstände (Unter welchen Umständen hat er es getan?)
- (5) Gründe und Ursachen der Handlung (Warum hat er es getan?)
 - a. Kausalität (Was war die Ursache dafür, dass er es getan hat?)
 - b. Finalität (Mit welchem Ziel hat er es getan?)
 - c. Intentionalität (In welchem geistigen Zustand hat er es getan?)" (40).

Wenn ich richtig sehe, lassen sich aus den ersten vier Elementen keine Kriterien gewinnen, die taugten, eine Tätigkeit als Handlung oder blosses Verhalten zu klassifizieren. Denn alle diese Elemente zielen auf die äussere Erscheinungsform der Tätigkeit, sie lassen sich durch blosser Beobachtung erschliessen. Verhalten und Handeln können indes in ihrer beobachtbaren Form gleich sein: ob ich bewusst gähne, um mein Gegenüber zu provozieren, oder ob ich gleichsam automatisch, aus Müdigkeit, gähne, ist von aussen nicht entscheidbar. So verbleibt also für den Entscheid 'Handlung - ja oder nein?' letztlich nur das Element (5), das auf "innere [mentale und *nicht beobachtbare* (Hervorhebung d. Verf.)] Bestandteile" abzielt (41), auf Motivation (a.), Zweck (b.) und Intention (c.). Es zeigt sich m.E. deutlich, dass der zu fällende Entscheid, weil er auf Nicht-Beobachtbares angewiesen ist, auf die Selbstdeutung des Tätigen abheben muss, und zwar, das bleibt hinzuzufügen, auf die mitteilbare und mitgeteilte Selbstdeutung (42). Wir haben einen Ausdruck dieses Sachverhalts in der Praxis der Gerichte, einerseits

den Angeklagten zu befragen, andererseits auf Expertengutachten abzustellen (Selbstdeutung und Fremddeutung), die Motive, Zwecke und Intentionen des Angeklagten untersuchen, sog. psychiatrische Gutachten.

Switalla gibt folgendes illustratives Beispiel (43):

Ein Schüler kippt während der Stunde mit seinem Stuhl um. "Der nun möglicherweise einsetzende Streit zwischen Ihnen [sc. dem Lehrer] und dem Jungen geht im Grunde darum, ob der Junge gehandelt habe oder nicht: Hat er das mit Absicht getan oder nicht? Wollte er damit, dass er den Stuhl umfallen liess, seine Mitschüler zum Lachen bringen; und wollte er damit den Lehrer in Verlegenheit bringen? Und falls er dieses oder etwas anderes im Sinne hatte: Was wollte er mit seiner Handlungsweise auf längere Sicht gesehen bei seinen Mitschülern erreichen? Oder: Hat er überhaupt gehandelt, oder ist ihm das mit dem Stuhl nicht nur so passiert? Hat der Lehrer recht, wenn er etwa behauptet, der Schüler habe sich mit seinem Stuhl absichtlich zu Fall gebracht; oder hat der Schüler recht, wenn er meint, er sei mit seinem Stuhl ohne eigenes Dazutun aus dem Gleichgewicht geraten? Diese Ueberlegung besagt, dass wir danach zu fragen haben, wessen Verständnis und wessen (ausdrückliche) Deutung der Verhaltensäusserung des Schülers für die Entscheidung darüber zählen soll, ob es nun eine Handlung war oder nicht."

Man erkennt: Ob eine Tat eine Handlung ist oder nicht, ist abhängig von ausdrücklichen Deutungen, Selbst- und Fremddeutungen, die sich in Diskursen zu bewähren haben. Auch Deutungen sind Handlungen (44), und insofern Deutungen immer, damit sie diskursfähig werden, sprachlich übermittelt werden, sind sie sprachliche bzw. kommunikative Handlungen (45). Deuten heisst ein bestimmtes Sprachspiel spielen, das bezweckt, Verständigung über eigenes Handeln und Verhalten und fremdes Handeln und Verhalten zu erreichen.

1.1.2.4. Sprechhandeln: Sprechakte

Es ist gefordert worden: eine Sprachwissenschaft, die ihren Gegenstand als Handeln im Medium der Sprache konstituiert. Sprechen ist Handeln. Sprachwissenschaft muss sich auf konkretes sprachliches Handeln des Alltagssprechens einlassen. Und da ist Diegritz/Rosenbusch zuzustimmen (46), denen "bis-

lang [...] kein anderes *linguistisches* Konzept bekannt [ist], das in ähnlicher Weise wie kritisch weiterentwickelte sprechakttheoretische Ansätze für die Analyse von Alltags*sprache* geeignet wäre". Zu ähnlichen Schlüssen kommen Ehlich/Rehbein (47). Es ist das Ziel des folgenden Abschnittes, einige Grundbegriffe der Sprechakttheorie zu entwickeln, wie sie v.a. auf Austin und Searle zurückgeht (48):

Nach Searle bedeutet eine Sprache sprechen, "Sprechakte auszuführen - Akte wie z.B. Behauptungen aufstellen, Befehle erteilen, Fragen stellen, Versprechungen machen usw., und auf abstrakterer Ebene Akte wie z.B. Hinweisen und Prädisizieren [...]. Und die Möglichkeit dieser Akte beruht auf bestimmten Regeln für den Gebrauch sprachlicher Elemente, denen "der Vollzug dieser Akte [...] folgt." Und "Sprechakte [...] sind die grundlegenden oder kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation" (49). Zu analytischen Zwecken kann ein Sprechakt aufgegliedert werden in einen illokutiven und einen propositionalen Akt sowie einen perlokutionären Akt. In den Sätzen

- (1) Der Autor schreibt.
- (2) Schreibe, Autor!
- (3) Schreibt der Autor?

ist der *propositionale* Akt derselbe (Autor, schreiben) (50), der *illokutive* Akt hingegen, der beschreibt, *wie* eine Proposition gemeint ist, der sie gleichsam *situert*, ist je verschieden:

- (1) Feststellung
- (2) Aufforderung
- (3) Frage

Was in (1) - (3) impliziert ist und nicht als expliziter Vor-satz erscheint, kann indes sehr einfach explizit gemacht werden:

- (1a) Ich stelle hiermit fest, dass der Autor schreibt.
- (2a) Ich fordere hiermit dazu auf, dass der Autor schreibt.
- (3a) Ich frage hiermit, ob der Autor schreibt. (51)

(1a) - (3a) sind die expliziten Formen, die Habermas als elementare Einheiten der Rede sieht, die "aus performativem und abhängigem Satz propositionalen Gehalts zusammengesetzt" seien (52).

Der *perlokutionäre* Akt begreift seine Wirkung mit ein. Ich nenne Beispiele: jmdn. trösten, jmdn. überzeugen (im Gegensatz zu: etwas begründen), jmdn. beleidigen. Perlokutionäre Akte zeichnen sich dadurch aus, dass sie üblicherweise nicht in der expliziten Form erscheinen können:

* (4) Ich überzeuge Dich hiermit, dass...

* (5) Ich beleidige Dich hiermit.

Austin meint, "dass die Folgewirkungen bei perlokutionären Akten richtige Wirkungen sind und keine konventionalen Ergebnisse wie etwa, dass der Sprecher aufgrund seines Versprechens verpflichtet ist (das gehört zum illokutionären Akt)" (53).

Nun unterliegt, das dürfte schon aus diesen kurzen Ausführungen deutlich geworden sein, die Sprechakttheorie verschiedenen Beschränkungen, die v.a. ihre Gegenstandskonstitution betreffen. Diegritz/Rosenbusch (1977b) wundern sich auf p. 36, "dass sich die Sprechakttheoretiker weithin mit der Analyse aus dem Kontext des übrigen Verhaltens gerissener verbaler Äußerungen oder kurzer Äußerungssequenzen befassen". Neben den in diesem Zitat angesprochenen Beschränkungen auf Verbales und auf einzelne, aus dem Zusammenhang von Text und Situation gerissene Äußerungen ist kritisch anzumerken, dass die gelungensten Analysen, die Sprechakttheoretiker liefern, hochkonventionalisierte, sprachliche Handlungen betreffen, wie z.B. versprechen oder taufen, deren Regeln und Bedingungen präziser Festlegung durch gesellschaftliche Normen unterliegen (54). Weiter kann die Tatsache, dass die Qualität sprechaktlicher Analyse in hohem Grade von Originalität und sprachanalytischer Fähigkeit des

jeweiligen Gelehrten abhängt, die Sprechakttheorie zwar gewiss nicht aus den Angeln heben; wenn diese Kriterien indes zur Methode erhoben werden, liegt es nahe, die Ergebnisse als subjektiv-unverbindliche zu vermuten.

Ich will am Beispiel Austins zeigen, wie ich das meine: Seine Methode der Sprachanalyse bezieht sich auf die normale Sprache (ordinary language), also im Grundsatz auf die Alltagssprache. Er will untersuchen, wie *wir* sprechen, "was wir wann sagen würden, und so auch warum und was wir damit meinen. Wir gebrauchen unseren *geschärften* [Hervorhebung des Verf.] Wortverstand, um unseren Blick für die Phänomene - wenn auch nicht in letzter Instanz - zu schärfen" (55). Es geht ihm - als Philosophen - denn auch um die Phänomene, um Wirklichkeit also, für die die Sprache die notwendigen Unterscheidungen liefert. So entwickelt sich eine Sprache denn auch "im Einklang mit der Gesellschaft, deren Sprache sie ist" (56). Allerdings: Wie gut unsere Sprache auch immer ausgerüstet sein mag, sie kann niemals auf alle Fälle eingestellt sein, die sich ergeben können und beschrieben werden müssen - das Faktische ist reichhaltiger als das Wort" (57). D.h., dass der Weg über die Sprache und die von ihr getroffenen Unterscheidungen zwar zu den "Phänomenen" führt, indes nur, wenn *wir* uns des geschärften Wortverstandes, und das ist das Sprachgefühl des philosophisch geschulten Austin, bedienen; denn die Sprachverwendung ist nicht so genau, wie sie sein könnte und sollte. So lasse sich behaupten, "dass wir die Ausdrücke Rechtfertigung und Entschuldigung nicht so sorgfältig verwenden, wie wir könnten" (58). Der methodische Weg über die normale Sprache ist also immer schon auch Kritik der normalen Sprache (59). Dieses 'immer schon' macht aus, dass Austin *sein* Sprachgefühl - um überhaupt philosophieren zu können - allgemein setzen muss, über die normale Sprache gleichzeitig erhaben und ihr zugehörig, weil er sie hinwiederum als entscheidende Instanz aus-

gibt und braucht. Die einerseits festgestellte Unschärfe von Sprache angesichts von Faktischem muss dementsprechend andererseits wieder eliminiert werden. Was ein Laster seines Ansatzes ist, macht Austins Sprachkritik zu einer philosophischen Tugend.

So leben eben seine Analysen von seiner sprachanalytischen Originalität und verbleiben in ihr gefangen. Das Fatale daran sind die Konsequenzen: Wenn die Methode immer schon ein Moment von Kritik an ihrem Gegenstand mitzieht, modellt sie sich diesen. Die normale Sprache der Philosophie der normalen Sprache ist nicht mehr die normale Sprache. So erklärt sich zwanglos, dass die Sprechakttheorie sich bislang kaum auf konkretes Alltagssprechen eingelassen hat, sondern auf hochkonventionalisierte, aus dem Zusammenhang gerissene Akte spezialisiert blieb, weil diese so rigide reglementiert sind, dass das Geschäft der Sprachkritik als Kritik an der Ungenauigkeit von Sprache bzw. Sprechen, wie es Austin betreibt, kein allzu zerstörerisches ist. Die "Idealisierung ihres Gegenstandes [sc. des Gegenstandes der Analyse (d. Verf.)]" verlangt auch Searle angesichts der "Einsicht in die Ungenauigkeit unserer Begriffe" (60). Wenn der Gegenstand idealisiert wird und diese Idealisierung notwendiges Moment der Analyse ist, dann wird klar, warum die Analysemethode am besten auf rigide normierte Sprechakte passt und warum nur die Art von Beziehungen, die sich in Kommunikationen ausdrücken und herstellen, in ihr Blickfeld geraten, die gleichsam institutionell reglementierte sind; und das sind die Arten von Beziehungen, die durch ihre Rollengebundenheit sich im illokutiven Akt ausdrücken (können). Dahinter steht das Searlesche "Prinzip der Ausdrückbarkeit", das besagt, dass alles, was gemeint ist, auch gesagt werden kann (61).

Diese Kritik bedeutet m.E. nicht, dass die analytischen Erkenntnisse der Sprechakttheorie auf die Analyse konkreter

Kommunikationen keine Anwendung finden könnten, sie will nur die Hypothesen benennen, die auf einer Weiterentwicklung in Richtung 'konkretes Sprechen' lasten. Auf entsprechende Versuche ist an späterer Stelle einzutreten (Kap. 2.2.2.). Wenn wir im folgenden auf Watzlawick eingehen, dann in der Annahme, dass Anleihen bei ihm uns helfen könnten, die der Sprechakttheorie inhärenten Beschränkungen zu durchbrechen.

1.1.2.5. Ergänzend: Watzlawick (62)

"Wir haben z.zt. einen Watzlawick-boom", meinen Kuchler und Jaeger, die es faszinierend finden, "was man mit Watzlawick an bisher fabriziertem unsinn vom tisch fegen kann" (63). In der Tat ist die breite Rezeption besonders von Watzlawicks (et al.) Kommunikationsbuch bemerkenswert. In der Diskussion um Curricula und Didaktik des Deutschunterrichts der letzten Jahre existiert kaum ein Beitrag, der nicht in irgendeiner Weise auf dieses Werk Bezug nähme. In erster Linie sind die fünf "pragmatischen Axiome der Kommunikation" auf Zustimmung in weiten Kreisen gestossen, und die Versuche, aus ihnen Lernziele für den Unterricht und Verhaltensvorschläge für den Lehrer abzuleiten, sind Legion. Watzlawick ist jedoch zumeist unkritisch adaptiert worden, und das ist genau das Problem. Erst in jüngerer Zeit werden kritische Stimmen laut, die sich Watzlawicks annehmen. Eine Rezeption, die diese Kritik vernachlässigt (64), ist heute wohl kaum mehr denkbar. Dennoch ist es mein Interesse, von Watzlawick zu profitieren; mir scheint nämlich, dass die Kommunikationsbeobachter aus Palo Alto, gerade weil ihr Material tatsächliche Kommunikationen sind, durchaus in der Lage sind, an Sprachwissenschaft, wie wir sie brauchen, einen nützlichen Beitrag zu leisten.

Gewiss: Das Vorgehen von Watzlawick et al. ist insofern unhistorisch (65), als es sich nicht darum bekümmert, wie einmal

vorhandene Kommunikationsstrukturen entstanden sind, also nicht nach dem Warum zu fragen bereit ist (66). Dies scheint mir eine Folge des systemtheoretischen Ansatzes, der tendenziell die Gefahr birgt, historisch gewordene Kommunikationsschemata als naturgegeben und damit -notwendig zu setzen (67). Mit diesem Ansatz im Zusammenhang steht die Vorstellung, dass nur Beobachtbares würdig sei, zum Objekt wissenschaftlichen Bemühens zu werden. Dieser behavioristische Grundsatz lastet schon schwer auf Watzlawicks Analysen; noch verhängnisvoller wirkt er sich allerdings auf seine Theorie aus, sofern man überhaupt von einer solchen sprechen will und darf, steht er doch in offenem Widerspruch zur Tatsache, dass nur kommunizierend über Kommunikation Aussagen gemacht werden können: Der Beobachter steht also vor der an sich unlösbaren Aufgabe, stets ausserhalb ablaufender Kommunikationen stehen und gleichzeitig mit diesem System kommunizieren zu müssen. Systemtheoretisch gesprochen, ist der Forscher/Beobachter sowohl Element des Systems wie seiner Umwelt (?!). Wenn nun diese Aporie, wie es Watzlawick in seiner Theorie tut, zugunsten des Beobachters - statt des an der Kommunikation Teilnehmenden - aufgelöst wird, heisst das nichts anderes, als dass das System, die herrschende Kommunikation in ihrer ganzen Verzerrtheit, qualitativer Veränderung durch tätiges Eingreifen entzogen und damit bestätigt wird. Wenn sie hingegen zugunsten des eingreifenden Teilnehmers aufgelöst wird - wie es Watzlawick in seiner therapeutischen Praxis notwendigerweise tun muss (68) -, dann ist Veränderung des Systems machbar. Der Vorwurf von Küchler/Jaeger, an Marx' 11. Feuerbachthese angelehnt formuliert, Watzlawick habe nur interpretiert, nicht verändert, betrifft also "nur" seine Theorie, nicht aber die Praxis der Analyse und Therapie (69). Dass die Theorie auf weiten Strecken aus falschen Verallgemeinerungen von *richtige Beobachtetem* besteht, gestehen Küchler und Jaeger ja selber zu (70).

Noch in einem anderen Sinn ist das behavioristische Postulat, die Wissenschaft habe nur auf Beobachtbares abzustellen (71), zumindest für Kommunikationsforschung verhängnisvoll. Wir haben oben gesehen, dass Intention, Zweck und Motivation hochgradig kommunikatives und materielles Handeln steuern, dass diese nicht-beobachtbaren Elemente von Handlungen gar die einzigen sind, die eine Unterscheidung zwischen Handeln und bloßem Verhalten erlauben, dass deshalb bei der Analyse von Handlungen der Dialog mit dem Tätigen vonnöten ist - wird es da nicht klar, dass der Theoretiker Watzlawick seinen Gegenstand - kommunikatives Handeln - zwangsläufig verfehlt und dem Praktiker Watzlawick das Feld überlassen muss?

Unsere Hoffnung, dass Watzlawick uns helfen kann, die Beschränkungen der Sprechakttheorie zu durchbrechen, setzen wir in diesen Praktiker, der sich ja genau die Aufgabe stellt, Kommunikation zu verändern. Dass die aufgepfropfte Theorie (72), hoffnungslos widersprüchlich und eklektisch, wie sie ist, zu unauflöslichen Aporien führt, ist von unserem Rezeptionsinteresse her sekundär. Darum wird auch Zieglers brillante und aufwendige Untersuchung von Watzlawicks Hauptwerk (73) uns nicht hindern, es zu gebrauchen. Indes ist Zieglers Buch eine wichtige und ernstzunehmende Warnung vor unreflektierter Uebernahme v.a. der fünf "Axiome", deren Status als Axiome, d.h. als unbeweisbare und des Beweises nicht bedürftige Setzungen, er wirkungsvoll zerzaust. Wertvoll und für unsere Zwecke brauchbar ist an Watzlawick m.E. folgendes:

1. Seine Rezeption im deutschen Sprachraum hat den linguistischen Blick auf Einsatz und Wirkung nonverbaler Mittel in der Kommunikation gerichtet.
Dahinter zurück kann keine Sprachwissenschaft mehr, die sich auf konkrete Kommunikation einlässt.

2. Wenn Sprache vor seiner Rezeption v.a. als Medium der Darstellung von Inhalten aufgefasst worden ist, wenn die Sprechakttheorie sich nur mit institutionalisierten Beziehungen beschäftigt hat, so wird jetzt wieder ein Zugriff auf Sprache möglich, der der Tatsache eingedenk ist, dass in jedem Kommunikationsakt eine *persönliche Beziehungsdefinition* mitgesetzt ist.

Sprachliche wie nicht-sprachliche Signale erlauben es dem Adressaten einer (sprachlichen) Handlung, Schlüsse zu ziehen, ob der Aeussernde ihn mag oder nicht, ob er als Rollenträger, z.B. als Vorgesetzter oder - wie man sagt - als Mensch zu ihm spricht, ob er Angst hat vor ihm oder nicht usw. Es erübrigt sich, weitere Beispiele zu nennen, der Leser sei auf eigene Erfahrungen verwiesen.

3. Sehr fruchtbar für eine Sprachwissenschaft i.S. von Kommunikationsanalyse und -kritik scheint mir Watzlawicks Unterscheidung zwischen symmetrischen und komplementären Kommunikationsstrukturen bzw. Interaktionen. Symmetrische Beziehungen basierten auf Gleichheit und strebten nach Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern, während komplementäre Interaktionen auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschieden beruhten (74). Soweit Watzlawicks Definition der beiden Beziehungsformen. Sie sind bei Watzlawick lediglich als Beschreibungskategorien für Kommunikationen gedacht. Der gesellschaftliche Kontext, bzw. die Umwelt, mit der diese in Beziehung stehen, interessiert ihn nicht. Aber in unserem Zusammenhang ist es von höchster Relevanz, diesen Aspekt zu beachten; denn ich meine, dass die traditionell komplementäre Kommunikationsstruktur des Unterrichts erst aus institutionellen Einflüssen (Organisation der Schule, festgelegte Rollenverteilung im Klassenzimmer, gesellschaftliche Funktion von Schule etc.) erklärt werden kann, und halte deshalb dafür, dass diese Bestimmung an den unternommenen oder unterlassenen Versuch der Machtausübung oder des Rekurses

auf Herrschaft durch einen der beiden Partner, der damit für sich die primärkomplementäre Position beansprucht, rückgebunden werden kann und sollte, dadurch die Kommunikationsstruktur mit dem gesellschaftlichen Kontext vermittelnd und die Frage nach dem Warum eröffnend. Watzlawick selber legt andeutungsweise dieses Vorgehen nahe: "komplementäre Beziehungen [...] [können] auf gesellschaftlichen oder kulturellen Kontexten [beruhen]". Als Beispiele nennt er die Fälle von "Mutter und Kind, Arzt und Patient, *Lehrer und Schüler*" (75). Damit wird verdeutlicht, dass Kommunikationsstrukturen nicht nur kommunikativ - in der therapeutischen Praxis und der Praxis von Barmännern und Taxifahrern - bzw. "metakommunikativ" (z.B. durch Gegenparadoxien) veränderbar sind, sondern auch und v.a. mit dem gesellschaftlichen Kontext interferieren.

4. Hingegen scheint mir der Begriff der 'Metakommunikation', dessen Sinnlosigkeit und Inhaltsleere Ziegler überzeugend nachgewiesen hat, unnötig; trotz der grossen Hoffnungen, die in der kommunikationsdidaktischen Auseinandersetzung der letzten Jahre in die "reinigende und klärende Metakommunikation" zur Behebung "kommunikativer Dissonanzen" gesetzt worden sind (76).

Ziegler zieht aus seiner Erörterung des Begriffs folgendes Fazit: "Die begriffsbildung 'metakommunikation', soll damit die sprache der kommunikationstheorie bezeichnet werden, ist sinnlos und irreführend, da ein informationsaustausch, in dem informationen über den informationsaustausch eine rolle spielen, ein informationsaustausch bleibt und sich weder logisch noch kategorial von anderen kommunikationsakten unterscheidet, in denen irgendwelche beliebige inhalte durch sprache vermittelt werden. Dies ist ganz einfach deshalb so, weil das logische problem, das im verhältnis von sprache und metasprache steckt, kein pragmatisches problem sein kann. Genau diese identifikation von logik und pragmatik aber ist ein wichtiges stück in Watzlawicks theoriegebäude. - Wird unter 'metakommunikation' dagegen der beziehungsakt verstanden, der bei jeder kommunikation eine rolle spielt, dann liegen

die paradoxen folgen dieser begriffsbildung auf der hand." Man brauche nämlich "nur mit Watzlawick von der richtigen annahme ausgehen (!), dass 'information' und 'stellungnahme' integrale bestandteile einer kommunikation sind. Wie kann 'metakommunikation' dann schon in kommunikation enthalten sein, wenn 'metakommunikation' eine 'information' oder 'kommunikation über kommunikation' sein soll?" (77). Metakommunikation ist also als Synonym für Kommunikations- theorie ein unnötiger Begriff, als Synonym für den Beziehungsaspekt fällt er unter den Begriff der Kommunikation. Er zieht so lediglich das, was Kommunikation als Stellungnahme immer enthält, von ihr ab und hält den Schein aufrecht, dass Beziehungsaspekt etwas ist, das - frei von Inhalten - an sich sei. Eine Vorspiegelung, die die Trennung zwischen sogenannt "sachlichen" und die Beziehung betreffenden Gesprächen, die die herrschende Kommunikation verzerrend kennzeichnet, bestätigend verdoppelt.

Sprache ist indes, das sei betont, das Medium der Reflexion über "Welt" wie über sich selbst. Habermas merkt richtig an, dass die Umgangssprache zugleich ihre eigene Metasprache ist und erklärt diese "selbstexplikative Leistung der Sprache" aus ihrer Doppelstruktur, sowohl Verständigung über Gegenstände wie, auf der Ebene der Intersubjektivität, über den bestimmten pragmatischen Sinn der Kommunikation zustandezubringen. Die zweite Ebene nennt er - hierin Watzlawick folgend - terminologisch verwirrend Metakommunikation (78). 'Metakommunikation' leistet aber auch hier nichts, was Kommunikation nicht schon könnte: auf sich selber bezüglich, d.h. selbstreflexiv zu sein und Verständigung über gegenseitige Beziehungsdefinitionen (oder -deutungen) herbeizuführen.

Nonverbales, Beziehungsdefinitionen, die nicht vom institutionellen Rahmen bestimmt sind, und deren mit dem gesellschaftlichen Kontext vermittelte Struktur sowie die Selbstreflexivität von Sprache - das sind Elemente, die, der Sprechakttheorie fehlend, sie ergänzend, Watzlawick zum gesuchten Sprachbegriff beitragen kann.

1.1.2.6. Zusammenfassung

Wir vergewissern uns des bisherigen Verlaufs der Argumentation:

Damit Schüler in der Schule ihre eigene Sprache lernen können, sich in ihrer eigenen Sprache sozialisieren können, müsse die Sprachwissenschaft, die als Bezugswissenschaft von schulischem Sprachunterricht dienen will, sich auf konkretes Sprechen einlassen: solches haben wir gefordert; von dieser Forderung ausgehend, wurden Gründe gegen die - wenn auch didaktisch aufbereiteten - Formen der Systemlinguistik namhaft gemacht, die auch eine bestimmte Form des Sprachlernens bedingen, die wir ablehnen mussten. Wir sind im folgenden zum Schluss gekommen, dass der Gegenstand der von uns gewünschten Sprachwissenschaft Sprechen-als-Handeln zu sein habe. Nach einigen Bemerkungen zur Handlungstheorie hat eine kritische Würdigung der Sprechakttheorie ergeben, dass diese unseren Vorstellungen durchaus nahekommt, aber sich selbst einige Beschränkungen auferlegt, die sie für unsere Zwecke zwar nicht unbrauchbar machen, indes nach Ergänzungen rufen. Diese hofften wir bei Watzlawick et al. zu finden, weil sie den Gegenstand der Kommunikationswissenschaft als konkrete Kommunikation begreifen.

Es könnte nun durchaus der Eindruck entstanden sein, der Begriff der Kommunikation sei so unterderhand gleichsam dem Sprachbegriff unterlegt bzw. überstülpt worden. Das ist deshalb nicht der Fall, weil der Gegenstand Sprache selbst, sowie er auf parole hin erweitert wird, die Verwendung des Kommunikationsbegriffs nahelegt. Sprache, als immer in Situationen gebrauchte und nicht von diesen ablösbare, erscheint immer in Begleitung nicht-sprachlicher Signale (79); man missversteht sie, wenn man von diesen "Begleitern" abzusehen sich erlaubt. Ebenso verhängnisvoll wäre ein Absehen von den herrschenden Kommunikationsstrukturen, die im Kontinuum von "symmetrisch" bis "komplementär" bestehende Machtverhältnisse

reflektieren und sich in der Sprache manifestieren. Auch dieser Sachverhalt wird vom Kommunikationsbegriff erfasst (80). (Im selben Verhältnis wie die Begriffe 'Sprache' und 'Kommunikation' stehen 'sprachliches und kommunikatives Handeln' zueinander.)

1.1.2.7. Sprechen-als-Handeln und Sprachlernen

In einem ersten Schritt sollen Forderungen an einen Sprachunterricht gestellt werden, und zwar auf relativ abstrakter Ebene, entsprechend dem im letzten Kapitel entfalteten Sprachbegriff. Was sollen Schüler im Sprachunterricht lernen? - Ihre eigene Sprache zu gebrauchen! Als Aufgabe der Schule formuliert, bedeutet das 'Förderung der Kommunikationsfähigkeit', wie das im Jargon der Didaktiker und Lehrplaner heutzutage heisst. Kaum jemand Ernstzunehmender, der diese Aufgabe der Schule in Zweifel zöge. Ebensowenig wird bestritten werden, dass dieser sich abzeichnende Konsens ein falscher ist, der nur deshalb aufrechterhalten werden kann, weil der Begriff der Kommunikationsfähigkeit alle möglichen Interpretationen zulässt und weil die höchstens mittelbar mögliche Umsetzung solch abstrakter Ziele in konkrete Unterrichtspraxis entweder soviel Schwierigkeiten bereitet, dass sie resigniert unterlassen wird, oder so beliebig ist, dass bei- nahe jeder beliebige Unterricht ihm zugeordnet und durch ihn gerechtfertigt werden kann. Wie solch leidiger Situation durch ein Vorgehen, das die Setzung von Lernzielen den an Schule Beteiligten überlässt, gegengesteuert werden kann, erläutert Tymister (81). Wenn wir trotzdem darauf bestehen, auf relativ abstrakter Ebene einen Rahmen für Lernziele zu formulieren, dann zum ersten, weil die "Beteiligten" nicht ohne Orientierungshilfen den Dialog über Lernziele aufnehmen und entscheiden können, und zum zweiten unter Berufung auf das Konzept der "alternativen Lernzielsammlungen" wie es wieder Tymister beschreibt. Danach legt die Sprachdidaktik

"alternative und *nicht verbindliche* [Hervorhebung, des Verf.] Lernzielsammlungen" der Schule zum Gebrauch vor. Solche Lernziele sind fachwissenschaftlich begründet, d.h. also von der Sprachwissenschaft her legitimiert, und lassen sich in der Unterrichtspraxis von Fall zu Fall zu operationalisierten Einzelzielen konkretisieren (82). Erst auf dieser Ebene wird ihre Bestimmung dann den Beteiligten überlassen. Entsprechend sollen i.f. skizzenhaft Elemente einer sprachwissenschaftlichen Legitimation als Orientierungshilfe für die Lernzieldiskussion der an der Schule Beteiligten und von ihr Betroffenen bereitgestellt werden. 'Förderung der Kommunikationsfähigkeit' bedeutet in unserem Zusammenhang:

1. Sprachunterricht bietet Gelegenheiten, die geeignet sind, die (sprachliche) Handlungsfähigkeit der Schüler zu entwickeln.
2. Er organisiert Unterrichtseinheiten, innerhalb deren sprachliche und nichtsprachliche Handlungen in ihren möglichen Beziehungen thematisiert und gleichermaßen geübt werden können (83). Und das heisst:

a) *Sprachliche Handlungen können materielle ersetzen.*
Darin liegt die Chance, die die Schule als relativer gesellschaftlicher Freiraum hat, die mitunter durch Sanktionen belegten Folgen von (materiellen) Handlungen den - in diesem Falle - probehandelnden Schülern zwar klarzumachen; die Schüler aber gleichzeitig vor diesen Folgen zu schützen.
Beispiel: Um die Probleme, die sich bei der Gründung einer Firma ergeben - durchaus ein Planspielthema z.B. für kaufmännische Lehrlinge -, zu erkennen, braucht eine Klasse eine Firma nicht tatsächlich zu gründen. Sie kann aber die Gründung durchspielen, wobei gewisse materielle Handlungen durch sprachliche, durch ihre Erörterung in der Klasse, ersetzt werden. Eine solche Erörterung nenne ich *fiktiven Diskurs*. Er gehört im übrigen vorab in den Literaturunterricht.

b) *Sprachliche Handlungen können materielle vorbereiten.*
Die Schüler lernen, Handlungen in all ihren Elementen zu antizipieren, sie lernen, sich über gemeinsame zukünftige Handlungen zu verständigen, indem sie z.B. eine Klassenfahrt, ein Schulfest, die Gestaltung des nächsten Semesters oder einer Ausstellung in der Schule planen. Ich nenne das Sprachspiel des gemeinsamen Planens, das aus Vorschlägen und Einwänden und deren Begründung besteht, *Planungsdiskurs* (84).

c) *Sprachliche Handlungen können materielle aufklären.*
Dieser Bereich ist mit dem von Switalla übernommenen Beispiel bereits angesprochen worden. Das Ziel solcher bei Dissensen über Handlungen notwendig werdender Diskurse, *Deutungsdiskurse*, ist die Verständigung darüber, wie vergangenes Verhalten, vergangenes Handeln zu deuten sind.
An die Stelle materieller können auch sprachliche Handlungen treten. In gewissem Sinne ist dann Diskurs eine Instanz 'meta' zu sprachlichem bzw. kommunikativem Handeln. Wenn ich trotzdem hier nicht von Metakommunikation spreche, dann, um das Moment von Sprach- und Ideologiekritik des Diskurses aufzubewahren. Diskurs setzt Rationalität, wo Metakommunikation i.S. Watzlawicks Irrationalität lediglich verdoppelt; im Mittel der Gegenparadoxie zeigt sich das; Irrationalität als "existentiell" Gegebenes perpetuiert sich dergestalt. Metakommunikation ist qualitativ, pragmatisch, nicht von Kommunikation in ihrer ganzen Verzerrtheit verschieden. Erst Reflexion auf das Gegebene, die in der Sprache dank ihrer (arbiträren) Zeichenstruktur und der hochgradig freien Kombinierbarkeit ihrer Zeichen freigesetzt wird, produziert eine neue Qualität, befreit potentiell das Handeln, von dem sie ausgeht und auf das sie zielt, aus den Fesseln der je gegebenen Situation.

Der Begriff des Diskurses verweist in diesen Bestimmungen auf den argumentativen Charakter dieser Sprachspiele und auf die Tatsache, dass ihr Ziel der auf Ueberzeugung gegründete, mit den Mitteln rationaler Argumentation erreichte Konsens oder zumindest Konsens über Dissens ist (85). Der Einwand liegt auf der Hand, dass ein sich derart orientierender Sprachunterricht rationalistisch einseitig sei; nichts wäre jedoch weniger intendiert, als kalte Diktatoren des rhetorischen Sitzfleischs in der Schule heranzuzüchten, verweist doch jedes dieser in der Schule zu übenden und lernenden Sprachspiele auf konkrete materielle Handlungen, in deren Rahmen Raum ist für das Einüben solidarischen Handelns wie für mitmenschliches Eingehen auf den andern. Gemeint sind ja Sprachspiele im vollen Sinne: als "Ensembles von Sprechen und Tätigsein". Schule würde Sprache von neuem verkürzen und zu ihrer Verdinglichung beitragen, wendete sie diesen Bereichen (affektiver Lernziele) nicht ihre ebenso ungeteilte Aufmerksamkeit zu wie der Förderung sprachlicher Reflexion im Medium des Diskurses (86).

3. Schule ist des Sachverhaltes eingedenk, dass Sprache immer an den an sie gebundenen nonverbalen Bereich geknüpft ist.
4. Schule als relativer gesellschaftlicher Schonraum ist der Ort, wo alle Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern etc.) auch lernen können, ihre Beziehungen angenehm und möglichst angstfrei zu gestalten. Wir sprechen da jenen Bereich wieder an, auf den wir durch Watzlawick hingewiesen worden sind: den Bereich der "Stellungnahme" zum Partner durch und in Kommunikation.
5. Schule ist auch der Ort, wo alle Beteiligten bereit sind, auf den Einsatz von Macht zu verzichten, wo sie bereit sind, ihre Machtansprüche hinterfragen zu lassen und zu hinterfragen. Das bedeutet u.a. auch eine Aufhebung der

traditionell komplementären Kommunikationsstrukturen im Schulzimmer zugunsten symmetrischerer und damit demokratischerer (87).

Das "Utopische" einiger dieser als Forderungen an die Schule formulierten Elemente eines wissenschaftlich legitimierten Orientierungsrahmens für Sprachunterricht verweist auf ihren Charakter als Aufgabe, v.a. derjenigen, die in der Institution Schule das Sagen haben, erweist sie als Ziele von Unterricht. Ihre Realisierung von heute auf morgen zu erwarten wäre naiv, wenn auch in der BRD die Verhältnisse sich offenbar etwas günstiger darstellen als in der Schweiz. Hingegen lassen sich m.E. Schritte in die richtige Richtung tun. In den Teilen III und IV ist ein solcher Versuch geschildert - mit vielen Mängeln behaftet, aber eine positive Schulerfahrung für alle daran Beteiligten (88). Solche Schritte nicht zu wagen, etwa weil nur die Veränderung der ökonomischen Verhältnisse Veränderung in den ideologieproduzierenden Institutionen des Ueberbaus bewirken könnte oder weil ohnehin seitens der Schulbehörde repressiv auf entsprechende Versuche reagiert werde, hiesse, sich vor den Mühen überzeugender Argumentation zu drücken, die andererseits als Lernziel von Schule unbestritten Geltung beansprucht, hiesse aber auch, Schulreform auf den St.-Nimmerleinstag zu verschieben.

Was wir uns von einem Schulunterricht versprechen, der auf der Basis unseres Begriffes von Sprache aufbaut und ein ihm adäquates Sprachlernen praktiziert:

Das beflissene gesellschaftliche Schweigen, die Ohnmacht vor dem allmächtigen Imperium der entfremdeten Sprache, wird tendenziell durchbrochen. Wo Sprache eigene Sprache ist, mithin Vehikel und Form für Erfahrungen und deren Reflexion, wo Sprache nicht mehr verdinglichtes Objekt ist, wird der Sprachlernende zum Subjekt seiner Didaktik. Er lernt, seine Situation zu artikulieren; dazu bedarf es nämlich der eigenen

Sprache. Wenn der Schüler seine Sprache in der Schule lernen soll, dann muss er sie gebrauchen: Er muss in der Schule sprachlich handeln können - bezogen auf ausser- und v.a. innerschulische materielle Handlungen; denn nur in ihrem Bezug auf Nicht-Sprachliches, auf Wirklichkeit und auf Handeln in der Wirklichkeit wird Sprache tatsächlich und echt gebraucht und nicht missbraucht für langweilige Grammatikstunden und Schlimmeres. In der Schule muss von allen gehandelt werden, müssen von allen Erfahrungen gesammelt werden. Schule wird zum "Erfahrungsraum" (89). Unterricht wird Projektunterricht oder - nach dem Konzept der kleinen Schritte - *Projektorientierter Unterricht* (90). So wundert es nicht weiter, dass Projektunterricht in neuerer Zeit u.a. unter Hinweis auf einen bestimmten Sprachbegriff begründet wird, der dem unsrigen entspricht.

So Erika Dingeldey (91): Der Projektunterricht, der sowohl eine Erziehungsmaxime als auch eine Organisationsform von Unterricht als auch eine Art Teilcurriculum darstellt, ermöglicht die methodische Verbindung einer Sprache, die erst im sozialen Kontext, in der Situation, zur Wirklichkeit wird mit der Möglichkeit ihrer vorübergehenden Trennung vom Kontext zu Zwecken der Analyse und Betrachtung. Sie zitiert die Hessischen Rahmenrichtlinien (92), die von einem Verständnis von Sprache und Sprechertätigkeit ausgingen, "das diese nicht isoliert, sondern als Bestandteil realer Kommunikationsvorgänge und damit gesellschaftlicher Prozesse sieht". Ähnlich argumentiert Schlotthaus (93): Sprache ist ein soziales Handlungsinstrument zur Bewältigung *realer Situationen*. Deutschunterricht muss sich deshalb realen Schülerbedürfnissen und -interessen öffnen. "Er muss den Schüler zu einer curricularen Mitinstanz machen. Das aber lässt sich nicht in lernzielzentriertem Unterricht, sondern nur in schülerzentrierten *Projekten* verwirklichen."

In diesem Kapitel habe ich versucht, die Notwendigkeit von Projekten im Deutschunterricht aufgrund eines Begriffes von Sprechen-als-Handeln aufzuzeigen, das nächste Kapitel unternimmt dasselbe aufgrund eines Begriffes von Lernen.

Ich höre, dass die Schulen oder wenigstens einige von ihnen auf anderen Prinzipien aufgebaut seien als zu meiner Schulzeit. Die Kinder würden in ihnen gerecht und verständig behandelt. Wenn dem so wäre, würde ich es sehr bedauern. Wir lernten noch in der Schule solche Dinge wie Standesunterschiede, das gehörte zu den Lehrfächern.

Bertolt Brecht

1.2. Lernen: Handeln oder behandelt werden?

Ziel dieses Kapitels ist es, die Frage zu beantworten, was wir unter dem Begriff 'Lernen' zu verstehen haben, wenn wir gewährleisten wollen, dass Schüler in der Schule handlungsfähiger - sprachlich wie nicht-sprachlich - werden. Es wird sich zeigen, dass dieser Lernbegriff vom alltäglichen verschieden ist. Wesentlich ist Lernen verstanden als selbstbestimmtes Tun, mit dem Ziel, das "Verhältnis zu den Dingen und den Mitmenschen selbst zu bestimmen" (1). Zu fragen wird sein, wie Inhalte und Ziele des Lernprozesses dessen Form bestimmen und umgekehrt. Die Perspektive, unter der wir dabei verschiedene Konzepte von Lernen betrachten, ist determiniert durch das erkenntnisleitende Interesse an einem Deutschunterricht, in dem die Schüler ihre eigene Sprache (zu lernen) lernen.

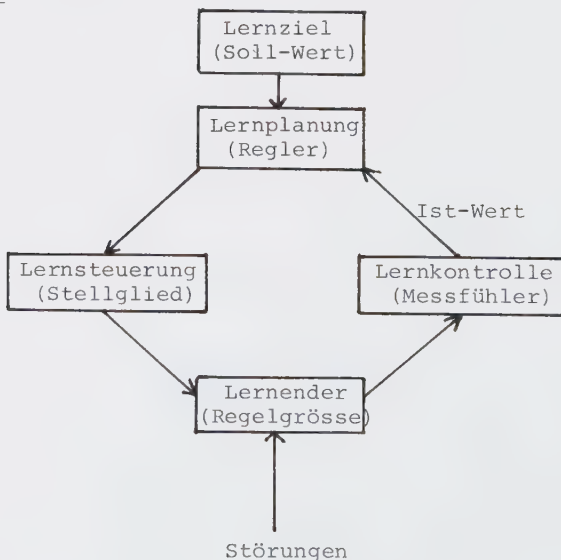
1.2.1. Der traditionelle Lernbegriff

1.2.1.1. Der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt des Lernprozesses: der kybernetische Ansatz in kritischer Darstellung

Wir haben schon im letzten Kapitel aufgezeigt, dass bestimmte Formen des Sprachlernens mit bestimmten Inhalten gekoppelt sind. Pointiert: Erlernen von entfremdeter Sprache und damit Anpassung an Entfremdung geschieht vermittels schulgrammati-

schen Drills - Sprachübungen, Diktate etc. - recht erfolgreich. Die Erweiterung sprechhandelnder Kompetenz verlangt demgegenüber nach anderen didaktischen und methodischen Arrangements. Das Ziel des kybernetischen Ansatzes in der Didaktik ist zu untersuchen, "wie die Lernprozesse eines Lernsystems zu initiieren und zu steuern sind, um vorgegebene Lernziele in optimaler Weise zu erreichen" (2). Es wird also davon ausgegangen, dass "das Lernsystem (insbesondere der Mensch) [sic!] die Fähigkeit [besitzt] zu lernen, d.h. das Verhalten zu ändern" (3). Damit ist Lernen definiert: als Verhaltensänderung. Steinbuch definiert erweitert: "*Lernen* ist eine Veränderung des Verhaltens oder der Funktion auf Grund von Informationen über die Aussenwelt. Hierbei muss die Veränderung in Richtung auf Verbesserung in einem zu definierenden Sinn geschehen" (4). Den didaktischen Prozess, d.h. den Lernprozess, hat man sich nach folgendem Modell vorzustellen:

Grafik 1



Das Stellglied, das ist der Lehrer. Die Regelgrösse, das ist der Schüler. Die Messfühler sind Tests, und gestört wird der Schüler wohl vom Leben. Eine solche Auffassung von Lernen ruft - von der Absicht her, Lernprozesse zu optimieren, verständlich - in letzter Konsequenz der Lernmaschine, dem Lerncomputer, der u.a. den Vorteil bietet, zahlreiche Schüler in mehreren Programmen gleichzeitig unterrichten zu können. "Ueber Telefonleitungen lassen sich u.U. sogar mehrere tausend Schüler an die Maschine anschliessen (!)" (6).

Exkurs: Wie doch die Sprache verräterisch ist ... Ich mache eine Ersatzprobe:

Es lassen sich x Bildschirme an die Maschine anschliessen.

Es lassen sich x Terminals an die Maschine anschliessen.

Es lassen sich x Schüler an die Maschine anschliessen.

Der Schüler, besser: das Lernsystem, wird dergestalt zu einem integralen Bestandteil der Maschine. Das ist hélas! keine Science-fiction, sondern die logische Konsequenz der Anwendung einer Wissenschaft, der Kybernetik, die für sich in Anspruch nimmt, ein gemeinsames Fundament der Wissenschaften zu sein. Diese 'Entmenschlichung des Menschen' kündigt sich meines Erachtens schon im Begriff des "Lernsystems" an, das "z.B. ein Kind" sein könne. Sie zeigt sich indes noch an einem weiteren Aspekt: Im programmierten Unterricht, der reinen Form des Lernens im Rahmen dieses Konzepts, wird der Lernerfolg als "beobachtbare Verhaltensäusserung" (7) bestimmt. Der Lernende soll ergo ein ganz bestimmtes vorbestimmtes Verhalten zeigen; nicht handeln und sich zum Handeln qualifizieren. Warum wer welches Verhalten äussert, ist dem kybernetischen Zuchtmeister gleichgültig, Hauptsache, er sieht's und hört's. Der Lernende wird also *auf Verhalten*, auf eine Deformation seiner Möglichkeiten, *festgelegt*. Dahinter steht das behavioristische S-R-Schema, demzufolge Verhaltensäusserungen auch des Menschen lediglich Antworten auf bestimmte Reize seien: "Lernen wird bekanntlich als eine Verhaltensänderung definiert, die auf gleiche Reize hin erfolgt und nicht auf Reifung oder Verletzung zurückzuführen ist" (8).

Wie wird hier gelernt? Als Teil einer Maschine, ihr ausgeliefert, als einprogrammiertes Element des Regelkreises 'Lernprozess', als wehrloses Objekt des didaktischen Kalküls, das durch die Maschine optimal vermittelt wird. Lernen ist so gewiss nicht tätige Auseinandersetzung mit Stoff, mit 'Welt',

nicht das Sammeln von Erfahrungen, sondern das Sich-Einverleiben von je Gegebenem, Vorgekauem, mit Raffinesse Präsentiertem. Eigene Stellungnahme zum Stoff hat zu unterbleiben. Sie gehört ja nicht zur Sache. Verlangt wird die richtige Antwort, auf dass im Programm weitergeschritten werden kann, oder die falsche, auf dass das Programm Zusatzinformation liefere.

Was kann auf diese Weise gelernt werden? v. Cube gibt viel-sagende Beispiele, an denen er die Vorteile des kybernetischen Ansatzes in der Didaktik demonstriert: Ein Text soll auswendig gelernt werden. Wörter sollen "richtig" geschrieben werden. Lesen kann man so lernen und seine Lesefähigkeit steigern. Also alles reine Techniken. Zwar nennt er als Beispiel eines Anwendungsgebietes auch den Fernsehunterricht, doch müsse dabei die dargebotene Information eindeutig sein. Verschieden interpretierbare Darstellungen seien untauglich. Sobald also der 'Stoff' als ein zu interpretierender Deutungen und Meinungen unterliegt, m.a.W. diskursfähig wird, sobald die Stellungnahme zur strittigen Sache gefordert ist, stösst dieses Konzept auf seine engen Grenzen. Insofern ist es nicht so lernzielneutral, wie v. Cube suggeriert; vielmehr schliesst es ganze Bereiche von Lernzielen, an denen uns vorab gelegen ist, systematisch aus. Fazit: Der ganze Bereich affektiver Lernziele, sozialen Lernens wird ausgeblendet. Der ganze Bereich reicher menschlicher Beziehungen, die Unterricht hochgradig bestimmen, wird auf die Beziehung Lernsystem-Maschine, Lernsystem-Programm konsequent reduziert. Die Maschine mache sich das Individuum untertan. Lernen ist hier Verhalten, fremdbestimmtes Tun, kein selbstbestimmtes Handeln. Wie die Form des Lernens, auf die der kybernetische Ansatz hinausläuft, seine möglichen Inhalte bestimmt und andere ausgrenzt, so sind es auch nur ganz bestimmte Inhalte, Lernziele, die programmierbar sind. Und andere sind es - zum Glück - nicht. Wollen wir den Lernenden nicht auf Verhalten festlegen, sondern ihm Handeln ermöglichen, weil er's nur so

lernt, müssen wir den kybernetischen Lernbegriff mitsamt seinen Konsequenzen zurückweisen.

1.2.1.2. Weitere Einwände gegen den kybernetischen Ansatz:

H. v. Hentig (9)

v. Hentig meint zu Recht, jedes wissenschaftliche Curriculum (10) habe Programmcharakter und plane selbst Abweichungen in den vorgesehenen Verlauf ein, der mithin optimal werde und dessen Kriterien einer quantitativen Vorstellung von Lernen entstammten. "Sie [sc. die wissenschaftlich gesicherten Curricula] sollen Unordnung, Zufälle, Spontaneität, Widersprüche, Irrtümer und Umwege so weit wie möglich ausschliessen oder doch auf dem schnellsten Wege eliminieren. - Wo aber lernt der Schüler dann mit diesen Schwierigkeiten umgehen? - wo mit einer schmutzigen Welt, in der es keine festen Lernintentionen gibt? Wo wird ihm die Improvisation abverlangt für Lagen, in denen er keine deutliche Ziel-Mittel-Verhältnisse voraussetzen kann? Wo wird die Intuition honoriert, die wir in unserem Leben nicht weniger brauchen als verfügbare Kenntnisse?" (11). Dieses Dilemma werde am Lehrcomputer besonders deutlich. Durch seine binäre Organisation sei er auf die wahr/falsch-Dichotomie festgelegt, in die er auch den "angeschlossenen" Schüler einbindet. Der richtige Gedanke, der hinter der falschen Antwort stecken mag, fällt aus Abschied und Traktanden. Das Wagnis der Hypothese, das zu jedem Lern- und Erkenntnisvorgang gehört, dürfe nicht aufkommen. Die Programme müssten sich auf die Vermittlung gesicherten Wissens beschränken. Des weiteren weist v. Hentig auf die sich verstärkende Abhängigkeit von der Technik hin; moniert er die ausschliessliche Ausrichtung der Programme auf festgelegte Adressatengruppen und die Enge des didaktischen Konzepts, das den Stoff transzendierende Gedanken abweise (12).

1.2.1.3. Wissenschaftliche Curricula: operationale Lernziele

Programmierter Unterricht ist, will er effektiv sein, will er sicherstellen, dass der Lernende auch das lernt, was das Programm für ihn vorgesehen hat, darauf angewiesen, über genau formulierte Lernziele zu verfügen, besser: über *operationale Lernziele* zu verfügen. Solche Lernziele haben gegenüber traditionellen Stoffumschreibungen die unbestreitbaren Vorteile, dass sie dem Unterricht eine gewisse Zielstrebigkeit verleihen können, dass sie die Unterrichtswirksamkeit überprüfbar machen und den Leistungsvergleich zwischen Schülern auf eine objektive Basis stellen (13). Operationale Lernzielformulierungen sind ursprünglich für die Zwecke des programmierten Unterrichts entwickelt worden, haben sich inzwischen jedoch aus dieser Verbindung gelöst, und ihre Befürworter streben die Operationalisierung jeglicher Unterrichtsziele an. R.F. Magers Buch "Lernziele und programmierter Unterricht" heisst in seiner Neubearbeitung schlicht "Lernziele und Unterricht" (14). Es will dem Lehrer eine praxisnahe Anleitung an die Hand geben, wie er seine Unterrichtsziele so klar formulieren könne, dass sowohl er wie seine Schüler, wie Dritte feststellen könnten, ob diese Ziele erreicht worden seien. Nach Dubs umschreibt "ein operationales Lernziel [...] ein möglichst beobachtbares Endverhalten. Anders ausgedrückt will man mit operationalen Lernzielen umschreiben, was der Lernende tun können muss, wenn er zeigen will, dass er das Lernziel erreicht hat" (15). Und zwar gibt es weiterhin an, unter welchen Bedingungen (Hilfsmittel etc.) dieses Endverhalten geäußert werden muss und welches die Beurteilungskriterien sind, die eine akzeptable von einer nichtakzeptablen Leistung unterscheiden (16). Ich nenne ein Beispiel für eine dergestalt gelungene Zielformulierung:

"Auf dem 25-Yards-Schiessstand sollen Sie Ihren Dienstrevolver ziehen und innerhalb von drei Sekunden fünf Schüsse aus der Hüfte schiessen. Alle Schüsse müssen die übliche Zielfigur treffen." (17)

Wenn auch nicht alle in operationalen Lernzielen genannten Tätigkeiten beobachtbar sind, Mager nennt das Exempel des Kopfrechnens, so ist trotzdem das behavioristische Beobachtbarkeitspostulat wegweisend, indem sogenannte "Einstellungs-Ziele" gleichsam in sich manifestierende Tätigkeiten aufgelöst werden; denn Aussagen über Gefühle und Einstellungen werden nach Mager immer aus geäußertem Verhalten erschlossen (18). In Umkehrung dieses Arguments wird der Wunsch eines Managers, seine Angestellten sollten "sicherheitsbewusst" sein, in folgende Tätigkeiten umgeschrieben: Die Angestellten sollen Sicherheitskleidung tragen, die Sicherheitsbestimmungen befolgen und über Sicherheitsrisiken berichten: beobachtbare und mithin einklagbare Tätigkeiten (19). Damit werden affektive Lernziele rückformuliert in kognitive und psychomotorische. Mager entgeht, dass die beschriebenen Tätigkeiten zwar die angestrebte Einstellung manifestieren *können*, indes auch ganz anders motiviert sein können - z.B. einfach aus dem Versuch zu erklären sind, dem Manager zu gefallen und Schwierigkeiten mit ihm zu verhindern: Unser altes Problem, dass verschiedene Motive, Intentionen und Ziele von Handlungen sich im selben äusserlichen Akt manifestieren, dass Handeln und Verhalten gleich aussehen können.

Die Folgen des Lernzielansatzes bestehen m.E. darin, dass der Schüler nur das lernen darf und soll, was sich durch irgendeine beobachtbare Tätigkeit belegen lässt, die, obwohl sie uneindeutig, interpretierbar ist, als eindeutig vorausgesetzt wird. So stossen wir auch hier wieder auf den eingangs behaupteten Zusammenhang zwischen Form und Inhalt von Lernen. Der Lehrer, der affektiven Zielen Raum geben will, weiss eben immer *doch* nicht, ob der Schüler diese Ziele wirklich erreicht hat. Ich möchte das demonstrieren anhand einer eigenen Leseerfahrung mit Magers Buch:

"Teile dieses Buches sind anders angeordnet, als Sie es von den meisten Büchern kennen. Auf vielen Seiten wird Ihnen eine

Frage gestellt: in diesem Falle wählen Sie bitte die beste Antwort und schlagen dann die Seite auf, deren Seitenzahl neben der Antwort steht" (20). Wer nun die richtige Antwort wählt, erhält auf der entsprechenden Seite eine Verstärkung, Bestätigung, und darf weiterlesen. Wer also auf die richtige Antwort getippt hat, hat die Information des voranstehenden Textes abgebaut, hat gelernt, setzt Mager voraus; sehr bald einmal habe ich jedoch zu bemerken geglaubt, dass immer die letzte Alternativantwort die richtige ist, weil durch solche Anordnung offenbar Textaufbau und -anordnung einfacher werden. So war in der Folge meine Auswahl nicht mehr durch das bestimmt, wovon Mager dachte, ich hätte es gelernt, sondern durch etwas anderes, nicht Eingeplantes, das ich gar nicht hätte lernen sollen, insbesondere, weil mich mein Auswahlprinzip des Öftern auf Abwege führte. Solch heimliches Lernen des Lernenden kann auf gar keine Weise ausgeschlossen werden. Speziell kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Lernende lernt, dass er durch irgend programmierte Lehrgänge wenig Brauchbares lernt.

1.2.1.4. Wertung des Lernzielansatzes

Eindeutig, der Ansatz hat seine Vorteile: Er kann zum ersten für den Lehrer ein "Hilfsmittel zur Reflexion des Unterrichts" sein. Zum zweiten erlaube er die Formulierung konkreter Lernziele, mit denen sich auch arbeiten lässt. Auf die verbesserte Ueberprüfbarkeit von Unterricht haben wir schon hingewiesen. Viertens können mit Hilfe von Taxonomien (21) mehrere Verhaltensdimensionen in Reflexion und Planung einbezogen werden, und schliesslich wird Unterricht transparenter, indem die Ziele auch den Schülern offengelegt werden (22). Schwächen des Ansatzes sind nach Moser die folgenden (23):

1. Es werde vorausgesetzt, dass sich die drei Bereiche (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) fein säuberlich trennen liessen. Tägliche Unterrichtspraxis bewiese uns aber, dass dies nicht möglich sei. Dreikurs z.B. betont, dass der Lehrer immer, was er auch tue, eine bestimmte *Atmosphäre* in seiner Klasse schaffe. "Diese Atmosphäre ist im allgemeinen dafür verantwortlich, ob das Lernen angeregt oder gehemmt wird" (24). Das bedeutet u.a.: Ob der Lernende sich in seiner Umgebung akzeptiert fühlt, ob er sich wohl fühlt, ob er

dadurch eine positive Einstellung zu Mitschülern, Lehrer und Lernen gewinnt, ob er also affektive Ziele erreichen kann wie die Bereitschaft, anderen zuzuhören und auch ihre abweichende Meinung gelten zu lassen, bestimmt hochgradig seine Chance, auch kognitive Lernziele zu erreichen. Dieser Zusammenhang wird von den Vertretern des Lernzielansatzes völlig ausser acht gelassen. Moser verlangt richtigerweise indes gerade die Reflexion "auf die Verknüpfung kognitiven und affektiven Lernens" (25).

2. Die affektiven Lernziele und die entsprechenden Taxonomien hätten eine "ganz deutliche Schlagseite in Richtung auf Anpassung" (25). Wiederum wird der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt des Lernens deutlich. Einpassung in das enge Korsett operationaler Lernziele und Lehrpläne ist objektiv das Einüben von Anpassung an bestimmte Inhalte, ist Uebernahme fremdgesetzter Werte ohne Möglichkeit, auf sie zu reflektieren. Metfessels Taxonomie im affektiven Bereich kulminiert in der Adaption einer Weltanschauung (26). *Wertkritik* fehlt "als konstitutives Merkmal der Taxonomie" (27).
3. Entfremdung für die an Unterricht Beteiligten sei vermutlich die Folge des Lernzielansatzes, "da ihnen der Lernprozess als ein fremder gegenübersteht und ihre Bedürfnisse und Interessen nur wenig berücksichtigt". Der Ansatz sei nämlich nach dem behavioristischen S-R-Schema aufgebaut. Aufgabe des Lehrers sei es nur, die geeigneten Reize zu präsentieren, damit die Schüler in angestrebter Weise sich verhalten: "Schülerverhalten wird damit steuer- und manipulierbar. Der Schüler wird damit zum Material, das gefertigt wird, und zum passiven Objekt von Lernprozessen", das in häufigen Tests sich über Lernfortschritte ausweisen muss; solch testorientiertes Lernen bedeutet extreme Kontrolle, ist stark leistungsorientiert und damit letztlich allumfassender Disziplinierung dienlich. Das sind die affekti-

ven Lernziele, die der Lernzielansatz frei Haus und notwendig mitliefert. Lernziele wie Mündigkeit oder Kritikfähigkeit können mithin gar nicht mehr angestrebt werden (28).

4. Ebensowenig wie alle in der Schule erwünschten Intentionen operationalisierbar sind, könnten z.B. emotionale Zustände wie Freude, Ergriffenheit, Ärger in direkt beobachtbares Verhalten umgesetzt werden, ohne zu quasi-lächerlichen Lernzielen Zuflucht zu nehmen. Z.B.:

"Jedesmal, wenn Mozarts 'Kleine Nachtmusik' ertönt, seiner Ergriffenheit durch Seufzer Ausdruck geben" (29).

5. Unterricht aufgrund operationaler Lernziele ist lehrerorientierter Unterricht, mithin komplementäre Kommunikationsstrukturen befördernd. Die Schüler erhalten zwar Kenntnis von den ihnen gestellten Anforderungen, sind indes an der Formulierung und Auswertung der gesteckten Ziele nicht beteiligt (30). Unterrichtsplanung ist und bleibt Sache des Lehrers und der Lehrplangruppen (31). Moser ist deshalb der Meinung, es handle sich hier eher um Lehr- denn um Lernziele.

Trotz dieser Kritik, die deutlich aufzeigt, in welchem hohem Masse der Lernzielansatz und der mit ihm in engem Zusammenhang stehende programmierte Unterricht unseren Vorstellungen von Projektunterricht widersprechen, halte ich dafür, dass die Vorteile, die der Ansatz zweifelsohne bietet, ihn mit entsprechenden Modifikationen in unser Konzept z.T. integrierbar machen. Dies auch, wenn Boettcher (32) meint, die Programme der Befürworter operationalisierter Lernziele hätten wenig Platz im Konzept *selbstbestimmten Lernens*. Es kommt meiner Ansicht nach darauf an, wie man mit diesen Lernzielen umgeht. Wenn sie als "nicht-verbindliche Lernzielsammlungen" (Tymister) in Schule und Unterricht zur Disposition stehen, in die Planungs- und Deutungsdiskurse von Lehrern und mit Schülern eingehen, können sie als *Reflexionsinstrumente in der Hand der*

an Unterricht Beteiligten Unterricht transparent und bewertbar zu machen. Es ist Mager sicher zuzustimmen, wenn er darauf verweist, dass der Lernende Rückmeldungen über seine Lernhandlungen, deren Erfolg bzw. Misserfolg braucht (33). Nur ist die Instanz für diese Rückmeldungen nicht die Maschine, das Programm oder der Lehrer, sondern der Deutungsdiskurs zwischen allen an Unterricht Beteiligten (34).

Damit ist dreierlei mitgesagt:

1. Lernen ist eine "selbstbestimmte Tätigkeit des Lernenden" (35), ist Handeln. Unser Lernbegriff und unser Konzept von Unterricht können also Konzepte fremdbestimmten Lernens (programmierter Unterricht, computergesteuerter Unterricht, Lernzielansatz) höchstens mit weitgehenden Modifikationen sich integrieren, mit Modifikationen n.b., denen die Befürworter dieses Lernbegriffs kaum zustimmen könnten.
2. Die Auswertung von Lernen ist selbst wieder Lernen, im Sinne von Reflexion vorangegangener Lernprozesse in *Deutungsdiskursen*.
3. Die Planung von Lernprozessen ist Sache auch des Lernenden. Nur so wird Lernen Handeln. Diese Planung ist selbst wieder Lernen. *"Planung ist Unterricht"* (36).

1.2.1.5. Der alltägliche Lernbegriff

Es ist möglicherweise überraschend für den Leser, dass die modernsten Lernkonzepte wie programmierter Unterricht, Computern lernen etc. paradoxerweise unter dem Titel "Der traditionelle Lernbegriff" abgehandelt worden sind. Das hat jedoch seinen guten Sinn, ist doch der allen diesen Konzepten zugrundeliegende quantitative Lernbegriff nichts weiter denn die technokratische Variante des alltäglichen, umgangssprachlichen Verständnisses, wonach Lernen in der Erweiterung des individuellen Wissens (und Könnens) bestehe. Der Schüler, der gelernt

hat, beweist das, indem er Stoff erinnert oder sich über den Besitz einer Fertigkeit ausweist. Er gibt auf die Frage nach der Hauptstadt Italiens - hoffentlich - die richtige Antwort 'Rom'. Er stellt als Gesellenstück an der Lehrabschlussprüfung fachmännisch einen Stuhl her. Er lernt ein Gedicht auswendig oder schwimmen. Lernen ist entweder Wissensaufnahme, was sich nur terminologisch von der kybernetischen Definition des Lernens als "Informationsabbau" (v. Cube) unterscheidet, oder Steigerung des Könnens, was die Lehrplaner als Erlangen einer "Fähigkeit" bezeichnen: etwas können heisst eine Tätigkeit auszuführen imstande sein. M.a.W.: was die technokratischen Ansätze leisten, ist nicht eine Revision des alltäglichen Lernbegriffes, sondern dessen Uebersetzung in wissenschaftliche Terminologie. Deshalb scheint es mir legitim, diese Ansätze unter den traditionellen Lernbegriff zu subsummieren.

Dem alltäglichen, traditionellen Lernbegriff ist in hohem Masse Schule heute noch verpflichtet. Der Lehrer, der einen Stoff, sagen wir: die Weimarer Klassik, *durchnimmt*, erwartet von seinen Schülern die Uebernahme dieses Stoffes in ihr Gedächtnis und dass sie den Stoff in einer Prüfung wieder reproduzieren können, nichts weiter. Die eloquenteste Kritik dieses so genannten "Bankier-Konzeptes" stammt meines Wissens von Paulo Freire (37):

"Uebermittlung, bei der der Lehrer als Uebermittler fungiert, führt die Schüler dazu, den mitgeteilten Inhalt mechanisch auswendig zu lernen. Noch schlimmer aber ist es, dass sie dadurch zu 'Containern' gemacht werden, zu 'Behältern', die vom Lehrer 'gefüllt' werden müssen. [...] So wird Erziehung zu einem Akt der 'Spareinlage', wobei die Schüler das 'Anlage-Objekt' sind, der Lehrer aber der 'Anleger'. [...] Das ist das 'Bankiers-Konzept' der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur soweit geht, die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln. [...] Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die nichts wissen. Wo man anderen aber absolute Unwissenheit anlastet - charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung -, leugnet man, dass Erziehung und Erkenntnis

Forschungsprozesse sind." Das Konzept mache die Objekte des Belehrens zu angepassten, beeinflussbaren Wesen. Es sei die Bemühung, Menschen in Automaten zu verwandeln (vgl. v. Cube!), "- die absolute Verleugnung ihrer wesensmässigen Bestimmung, vollkommener menschlich zu sein."

Eine gravierende Schwierigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass der alltägliche Lernbegriff auch der herrschende ist. Lernen wird von jedermann, auch Eltern und Schülern, als Arbeit verstanden, mithin als etwas, das man nicht gerne tut und nicht mit Freude zu hat, sondern im Schweisse seines Angesichts. Die Schüler bringen diese Einstellung schon in die Schule mit, wohl unter dem Einfluss der Eltern und älteren Geschwister, die schon über Schulerfahrung verfügen. Die Schule unternimmt dann im allgemeinen nichts, um die aus dem negativ besetzten Begriff von Lernen resultierenden Erwartungen der Schüler zu enttäuschen:

"Unter dem Lernen verstehen wir nicht ein fröhliches Kennenlernen, sondern dass uns die Nase auf etwas gestossen wird. Unser Tun hat nichts von einem fröhlichen Sich-Umtun, und um uns auszuweisen, verweisen wir nicht darauf, wieviel Spass wir mit etwas gehabt haben, sondern wieviel Schweiss es uns gekostet hat" (38).

Wer als Lehrer antritt, Lernen und Spass zu einer Einheit zu verschmelzen, wird das Risiko laufen, als schlechter Lehrer zu gelten, der einem nichts beibringe (!) und bei dem man tun und lassen könne, was man wolle. Unter anderem wird es deshalb Aufgabe der Schule sein, auf ihren Lernbegriff zu reflektieren und die Erwartungen der Schüler in Rechnung zu stellen. Solche Probleme betreffende Diskussionen werden in Teil IV zur Sprache kommen, der über ein Unterrichtsprojekt berichtet, das sich vorab als Ziel setzte, schulische Arbeit und Spass auf einen Nenner zu bringen.

1.2.1.6. Zusammenfassung

Rekapitulation der Argumentation: Wir haben versucht, am Beispiel des kybernetischen Ansatzes in der Didaktik den Zusammenhang zwischen Form und Inhalt von Lernprozessen darzustellen. Wir haben gesehen, dass wir diesen Ansatz wegen seiner Beschränkungen, wegen seiner fatalen Konsequenz, den Lernenden zum blossen Objekt der Lernprozesse zu machen, für unseren Unterricht, in dem der Schüler (Sprech-)Handeln lernen soll, nicht verwenden können. Wir haben uns sodann den operationalen Lernzielen und wissenschaftlichen Curricula zugewandt, die wir im Sinne alternativer Lernzielsammlungen als brauchbar bewerteten - trotz der schwerwiegenden Nachteile, die der Ansatz mit dem kybernetischen teilt. Und wir haben schliesslich aufzuzeigen gesucht, dass all diese modernistischen Bemühungen, Lernen zu optimieren, nichts weiter sind als technokratische Varianten des alltäglichen Lernbegriffs, den wir unter dem Terminus des "Bankiers-Konzeptes" P. Freire zur Kritik überliessen. Als Fazit lässt sich festhalten:

Jeder Begriff von Lernen, der den Lernenden nicht zum Subjekt seines Lernens macht, der Lernen nicht als Handeln fasst, ist genausowenig geeignet für unsere Vorstellungen von Projektunterricht, wie irgendeine systemlinguistisch ausgerichtete Variante von Sprachwissenschaft als Bezugspunkt von Schule, in der Schüler ihre Sprache lernen, Verwendung finden kann.

1.2.2. Lernen als Handeln

Wir können uns nun der Frage zuwenden, was für einen Lernbegriff wir brauchen, nachdem geklärt ist, was für einen wir nicht brauchen können. Unserer Vorstellung von Lernen ist wesentlich, dass der Lernende Lernen als sein Lernen erfährt, dass Lernen seine eigene Handlung ist. Tymister (39) fasst Lernen als zweiseitigen Prozess zwischen den Polen Handeln und Nachdenken, zwischen Praxis und Theorie. Lernen ist "im-

mer sowohl ein Vorwärtsschreiten von konkreten Handlungserfahrungen zu verallgemeinernden Einsichten wie ein probierendes Anwenden von erworbenen theoretischen Einsichten (Sach- und Fachwissen) in praktischem Handeln". Das sind für ihn zwei Weisen des Lernens, die immer sprachlich vermittelt seien. Und da dem so ist, "erfüllt die Schule ihre Aufgabe dann optimal, wenn sie beide Lernweisen, die nicht künstlich getrennt werden dürfen, möglich macht, unterstützt und fördert und dabei die zentrale Rolle der sprachlichen Vermittlung des Lernens berücksichtigt. Von zentraler Bedeutung für beide skizzierten Lernweisen und das eigentliche Anwendungs- und Bewährungsfeld für Sprache ist das dialogische und monologische 'Nachdenken' über eigenes und fremdes, über vergangenes und zukünftiges Leben und Handeln, die Verständigung der Menschen untereinander und die Reflexion." Dieses "dialogische und monologische Nachdenken" ist nichts anderes als das, was wir als *Diskurs* bezeichnet haben. Betrifft es vergangenes Handeln, sprechen wir von Deutungsdiskursen, betrifft es zukünftiges Handeln, von Planungsdiskursen.

Erhält dieses Nachdenken, so nehmen wir Tymisters Gedanken- gang wieder auf, eine Dimension von Öffentlichkeit, so bezeichnet er das als Theoriebildung. Theorien sind also veröffentlichte Ergebnisse von Diskursen, die als Bewährungsfeld wiederum das praktische Handeln haben, dessen geronnene Form sie sind. Wenn nun menschliches Lernen Handeln ist, "dann ergibt sich, dass alles menschliche Lernen einmündet in dieses veröffentlichte Nachdenken des Menschen über sich selbst, sein Leben und Handeln, und so ist es durchaus folgerichtig, wenn Schule immer schon ihre Aufgabe darin gesehen hat, dieses Nachdenken zu fördern durch die Bereitstellung theoretischen Wissens und durch die Förderung der Sprachfähigkeit ihrer Schüler, das heisst durch die Einführung der Schüler in die Sprachen, deren Beherrschung dem Schüler Zugang verschafft zu den kulturellen und wissenschaftlichen Leistungen der Geschichte und Gegenwart". Das nimmt sich auf den ersten Blick aus wie

die Rechtfertigung der in der Schule gegebenen Zustände, des von der Schule gelehrt gelehrt Stoffes: Eine progressive Legitimation des oben abgewiesenen Bankiers-Konzeptes. Mitnichten: Denn damit ist nur ein Teil des Lernens abgedeckt, das Theorie-Lernen, das gewiss unverzichtbar ist. Und die Kritik, dass der Bereich praktischen Handelns und praktischer Erfahrungen ausgeblendet wird, ist mitgesetzt. Die einseitige Ausrichtung traditioneller Schule hat ihre Folgen für die Motivation der Schüler, hat aber auch ihre Folgen für die didaktische Aufbereitung und methodische Inszenierung des Stoffes. Wenn in der Schule überhaupt praktisch gehandelt wird, dann in fiktiven Situationen. Praxis wird zugänglich gemacht (und im selben Atemzug verstellt, müsste man hinzufügen) durch "fiktive Lesestoffe" und "simulierte Handlungen". In der Schule herrscht mithin der *fiktive Diskurs*, auf den sie allerdings m.E. nicht verzichten kann, will sie sich als relativer gesellschaftlicher Schonraum erhalten - was sie tun soll. Denn es ist den Schülern nicht gedient, setzen wir sie schutzlos den Wirkungen ihres noch tastenden, probierenden Handelns aus, treffen wir keine Vorkehrungen, die geeignet sind, Misserfolge, die zu jedem Lernen gehören, nicht zu Entmutigungen werden zu lassen (40). Nur heisst das gewiss auch nicht, dass die seltenen Gelegenheiten der Schüler, "während ihrer Lernarbeit Einsichten zu gewinnen in den Zusammenhang ihres Tuns", nicht vermehrt werden müssen. "Der einzig mögliche Ausweg aus diesem Dilemma kann", so Tymister, "im Sinne der prinzipiellen Anlage menschlichen Lernens nur sein, dass es gelingt, schulische Lernarbeit aus ihrer Theorielastigkeit zu befreien und die Organisation von Praxisbezügen vielfältiger Art mit in das Arbeitsprogramm aller Schulen zu übernehmen." Handeln ist so Ausgangs- und Zielpunkt der selbstbestimmten Tätigkeit 'Lernen'. Diese Praxisbezüge sind Unterrichtsprojekte, in denen der Sinnzusammenhang, der Praxisbezug, theoretischen Lernens offengelegt und den Schülern erfahrbar gemacht werden kann. Mit zunehmendem

Alter müssten die Schüler "in erhöhtem Masse an der Planung und Auswertung solchen Unterrichts im Hinblick auf ein 'Lernen des Lernens' [...] beteiligt werden". Das heisst i.ü. keineswegs, dass erst der ältere Schüler sich in solchem üben solle, im Gegenteil, schon in der Grund- bzw. Primarschule müssen die Schüler in diesem Sinne beteiligt werden. Es gibt nämlich keinen Grund dafür, dass Selbstbestimmung erst ab einer gewissen Altersstufe gelernt werden kann.

Tymisters Argumentation ist weiter nichts hinzuzufügen ausser vielleicht die Feststellung, dass er mit diesem Konzept von Lernen und Schule die Tradition der Reformpädagogik wieder aufnimmt, die von Namen wie Dewey, Killpatrick, Petersen und Gaudig (41) geprägt wurde. Diese Tradition wird, soweit ich sehe, erst in jüngerer Zeit explizit wieder aufgenommen, z.B. durch v. Hentig (42) in seiner kritischen Rezeption der Bemühungen Ivan Illichs um die "Entschulung der Gesellschaft". Illichs "Plädoyer für die Abschaffung der Schule" (43) modifiziert v. Hentig zu einem solchen für die "Entschulung der Schule", wobei er sich genau des Schonraum-Argumentes bedient, das wir oben verwendet haben: "Oeffentliche Schulen sind keine Garantie gegen Grausamkeit - aber die 'Entlassung' der Kinder in die Gesellschaft auch nicht" (44). Wir werden auf die Reformpädagogik im Zusammenhang mit der politischen Argumentation für Projekte im Unterricht noch näher einzugehen haben. An dieser Stelle mag der Hinweis genügen, dass dort viele Gedanken vorgedacht sind, die sich heute als fortschrittliche und alternative Konzepte kritisch gegen die bestehende Schule wenden.

Erstens muss es in allem Tun und Lassen darum gehen, das Ueberleben der menschlichen Gattung als der realen Kommunikationsgemeinschaft sicherzustellen, zweitens darum, in der realen die ideale Kommunikationsgemeinschaft zu verwirklichen.

Karl-Otto Apel

1.3. Schule und Gesellschaft; Demokratie und Unterricht

Ziel dieses Kapitels ist es, aufgrund des zu explizierenden Verhältnisses von Schule und Gesellschaft abzuklären, wie Schule in Erfüllung ihres Auftrages, Schule der Demokratie zu sein, Unterricht organisieren muss. Dabei wird sich zeigen, dass die traditionelle Unterrichtsform des Frontalunterrichts und des lehrerzentrierten Unterrichts durch neue Formen abgelöst werden muss, die Selbstbestimmung erlauben, indem sie geübt wird. Kurz: was hier vorgelegt wird, ist die politische Argumentation für den schülerzentrierten Unterricht, oder: Projektunterricht.

Es darf wohl davon ausgegangen werden, dass die Institution Schule nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext existieren kann und dass deshalb eine Betrachtung von Schule als dem Rahmen von unterrichtlichem Handeln aller in Schule Involvierter von diesem Kontext nicht abstrahieren darf. Oberflächlich bereits manifestiert sich der Zusammenhang Schule-Gesellschaft als finanzielle Abhängigkeit der Schule und der in ihr professionell Beschäftigten vom Staat. Daraus leitet "der Staat" (Erziehungsbehörden, Kultusministerium etc.) ein Recht zur Einwirkung auf Schule und zur Kontrolle von Unterricht ab, wie jeder Arbeitgeber über die Arbeitskraft seiner Arbeitnehmer verfügen darf. Zum anderen sind es weitere gesellschaftliche Institutionen, die gleichsam als Abnehmer der schulischen Produkte, i.e. der ausgebilde-

ten Schulabgänger, fungieren: höhere Bildungsanstalten, der wirtschaftliche Sektor etc. Und so bestimmen die Anforderungen, die der "Abnehmer des Lernenden" (1) an diesen stellt, die schulischen Lehrpläne und damit unterrichtliches Handeln. Im weiteren ist der heutigen Schule in den hoch-industrialisierten, extrem arbeitsteilig organisierten westlichen Gesellschaften das Monopol auf Erziehung, insoweit diese nicht in der Familie geschieht, tendenziell überantwortet (2). Sie sieht sich einem komplexen Erwartungshorizont ausgesetzt, der nicht nur die inhaltliche Seite von Erziehung bzw. Bildung bzw. Ausbildung: welche Fähigkeiten und welches Wissen sollen vermittelt werden? sondern auch formale Aspekte betrifft: die Frage nach dem Wie der Vermittlung. Die Beantwortung dieser Frage ist in hohem Masse abhängig von expliziten wie impliziten 'Lernzielen', die unter dem Schlagwort des "heimlichen Lehrplans" (3) Gegenstand der Erörterung geworden sind. Ich denke hier an die Einhaltung von Regeln des "guten Anstandes", der Moral, deren Vermittlung von der Schule erwartet wird. Dass dieser Erwartungshorizont zum Teil widersprüchliche Anforderungen stellt, macht folgende Ueberlegung deutlich:

Während die demokratische Verfasstheit der Gesellschaft (4) die Fähigkeit des Staatsbürgers voraussetzt, sich zu allen wichtigen politischen wie sozialen Fragen eine begründete, seinen Interessen entsprechende Meinung bilden zu können, ihm also zutraut, einen Ueberblick über das Gesamt der anstehenden Probleme zu haben und diesen Ueberblick nach Massgabe seiner tatsächlichen Interessen zu strukturieren, ist der "Abnehmer" Wirtschaft infolge des hohen Grades der Arbeitsteilung eher an Spezialisten interessiert, die sich z.B. als Chemiker im Forschungslabor nicht um die Verwertung ihrer Produkte kümmern. Erfordert die Demokratie umfassende Bildung, so Wirtschaft Spezialistentum. Mit diesen Ausführungen sollen lediglich Tendenzen gezeigt werden.

Dass aber die beiden Tendenzen sich widersprechen, liegt ebenso auf der Hand, wie dass es nicht einfach hält, die Forderung nach Selbstbestimmung, nach Entfaltung des Individuums, auf einen Nenner zu bringen mit Postulaten wie Anstand, Sitte und Moral. Einzig die verschwommene Vagheit dieser Begriffe erlaubt ihnen, Momente desselben Erwartungshorizontes zu sein und zu bleiben, in den Schule eingebunden ist. Dass diese Erwartungen selten explizit gemacht und kaum beim Wort genommen werden, macht die Schwierigkeit der Schule aus, sie zu erfüllen bzw. gegen sie anzugehen. Was sie auch tut, sie tut das Falsche. Wie sie auch ihre Anstrengungen begründet, sie wird auf ein ausweichendes "Ja, aber" stossen, das sie in ihrer Ratlosigkeit zurücklässt. Diese Ratlosigkeit aufzubrechen, indem ein konsequentes Einstehen von Schule für die Demokratie und für mehr Demokratie befürwortet wird, indem also nach dem politischen Orientierungsrahmen einer Schule der Demokratie gefragt wird, ist einer der Hauptzwecke dieser Arbeit.

1.3.1. Schule und demokratische Gesellschaft

1.3.1.1. Demokratie und ihre Schule

Es könnte angenommen werden, dass der Schule der Demokratie demokratische Strukturen inhärent seien, dass sie also die gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegelt. Gewiss sind Entwicklungen der Schule zur Demokratisierung zu beobachten. Ein bewusstes, selbstverständliches Herab- und Hintansetzen der Benachteiligten, der aus geringerem Stande Kommenden, wie es Gottfried Keller in seinem Grünen Heinrich schildert, ist kaum mehr anzutreffen:

"Nun rückte der Winter heran und mit ihm das Weihnachtsfest. Wöchentlich dreimal früh um fünf musste ich in das Haus des Pfarrhelfers gehen, wo in einer langen schmalen riemenförmigen Stube an vierzig junge Leute zur Konfirmation vorbereitet wurden. Wir waren Jünglinge, wie man uns nun nannte, aus allen Ständen; am oberen Ende, wo einige trübe Kerzen

brannten, die Vornehmen und Studierenden, dann kam der mittlere Bürgerstand, unbefangen und mutwillig, und zuletzt, ganz in der Dunkelheit, arme Schuhmacherlehrlinge, Dienstboten und Fabrikarbeiter, etwas roh und schüchtern, unter denen nur dann und wann eine plumpe Störung vorfiel, während weiter oben man sich mit Geschicklichkeit fortwährend unruhig verhielt. Diese Ausscheidung war gerade nicht absichtlich angeordnet, sondern sie hatte sich von selbst gemacht. Wir waren räumlich nach unserem Verhalten und nach unserer Ausdauer geordnet; da nun die Vornehmsten von Haus aus zum äusseren Frieden mit der Kirche streng erzogen wurden und die meiste Sicherheit im Sprechen besaßen (!) und dies Verhältnis durch alle Grade herunterging, so war dem Scheine nach die Rangordnung ganz natürlich, besonders da die Ausnahmen sich dann von selbst zu ihresgleichen hielten und durchaus nicht sich unter die anderen Stände mischen wollten. Es geziemte sich auch, dass diejenigen, welche vermöge ihrer Verhältnisse darauf gewiesen waren, als Männer einst in der Kirche eine Stütze für ihre politischen und sozialen Grundsätze und einen Schutz für das 'Eigentum' zu finden, in dieser geweihten Werkstätte des Christentumes obenan sassen und sich aufmerksam verhielten, während dem gezeichneten Häuflein, welchem eingepägt werden musste, dass Christi Reich nicht von dieser Welt sei, zur heilsamen Uebung auch hier der unterste Platz gebührte" (5).

Die Sitzordnung nach der Leistungsfähigkeit, wie sie noch Thomas Mann in den Buddenbrooks beschreibt, ist ebenso aus der Mode gekommen wie die körperliche Züchtigung und der Karzer; gleichwohl sind die letzteren Strafmassnahmen noch da und dort, in der pädagogischen Provinz gleichsam, anzutreffen. M.E. liegen hier Auswirkungen schulischer Traditionen vor, die nicht automatisch gesellschaftlichen Veränderungen weichen, sondern in einer gewissen Eigengesetzlichkeit beharrlich sind - über die Zeit ihrer gesellschaftlichen Notwendigkeit hinaus. Dergestalt lässt sich wahrscheinlich auch das Vorherrschen eines vorindustriellen Weltbildes in bestimmten Schulbüchern z.T. erklären. Auf dessen ideologische Funktion will ich hier nicht eingehen. Andererseits ist die Demokratisierung schulischer Strukturen auch nicht soweit fortgeschritten, dass Herrschaftsverhältnisse und autoritäres Verhalten innerhalb von Bildungsinstitutionen als der Vergangenheit zugehörig klassifiziert werden könnten. Das steht auch unter Berücksichtigung der obigen Ueberlegungen

gar nicht zu erwarten. Nur zu häufig verläuft "schulische Kommunikation analog zum Befehlsempfang". "Der unterrichtliche Kommunikations-, Lern- und Sozialisationsprozess ist dabei so symmetrisch oder asymmetrisch wie die Gesellschaft, in der er stattfindet, und wie die unmittelbar am Unterricht Beteiligten es zulassen" (6): Kommunikation in der Schule ist zwar so asymmetrisch wie die sie bestimmende Gesellschaft, andererseits ist sie abhängig vom Handeln der unmittelbar am Unterricht Beteiligten. Und hierin liegt die Chance, dass Schule tatsächlich auf Demokratie vorbereitet (7), anstatt die Unterordnung unter Macht und die Ausübung von Macht einzuüben. Schule hat die Chance, für (die) Demokratie zu arbeiten, und das genau aufgrund ihrer eigenartigen Struktur, zwar gesellschaftlich determiniert zu sein, aber ihren Auftrag, für diese Gesellschaft auszubilden, nur als relativer Frei- und Schonraum erfüllen zu können. Diesen gilt es auszunützen.

Schule reproduziert nicht nur ohnmächtig vorhandene gesellschaftliche Strukturen. Sie schafft sie auch produktiv neu und - vielleicht - anders.

1.3.1.2. Schule für die Demokratie

Bis anhin ist der Begriff 'Demokratie' in einer gewissen Vorläufigkeit verwendet worden, in der Hoffnung auf die konsensstiftende positive Konnotation, die ihm gemeinhin anhaftet. Es soll nun der Versuch gemacht werden, den Begriff genauer zu fassen, nicht zuletzt, um der Gefahr der Zustimmung von der falschen Seite zu entgehen und Missverständnissen vorzubeugen: Wobei es weniger darum geht, einen politologisch und soziologisch hieb- und stichfesten Begriff zu entwickeln (8), als vielmehr einen praktikablen, praktikabel für unsere Argumentation wie für die Praxis der Schule, der er als Leitbegriff dienen soll. Mir scheint, Demokratie lasse sich auf

den Begriff bringen durch den Verweis auf die Mittel der Problem- und Konfliktlösung, die ihr entsprechen. Nicht gewaltsam, nicht durch das Namhaft-Machen von Machtansprüchen werden Lösungen gesucht, sondern durchs Gespräch, durch die Begründung von Standpunkten und Interessen. Demokratie verwirklicht sich also in einer bestimmten Art der Sprachverwendung, kommt im demokratischen Gespräch zu sich selbst. Sie setzt Gleichberechtigung aller am Gespräch Beteiligten voraus, wie sie erst durch dieses Gespräch wird. Gemeinsames Handeln ist seine Folge und wird nicht vermittelt durch Befehle und aus ihnen abgeleiteten Sprechakten initiiert. Gemeinsames Handeln in der Demokratie gründet auf den durch überzeugende Argumentation erreichten Konsens. Der Inbegriff des demokratischen Sprechens ist somit der *Diskurs*. Idealerweise ist jeder Betroffene zum Diskurs zugelassen. Eine ideale Unterstellung, sicher (über den Status solcher Unterstellungen, vgl. 1.3.2.2.). Nicht jede Diskussion ist nach Moser schon Diskurs, es gehöre wesentlich dazu, dass Argumente in Frage gestellt würden (9), dass sie auf zugrundeliegende Interessen befragt würden. Das Geschäft des Diskurses ist mithin die Ideologiekritik und die Sprachkritik (10). Demokratie verwirklicht sich in ihrer Sprache, wie ihre Sprache sie verwirklicht.

Mündigkeit ist in dieser Betrachtungsweise Voraussetzung für Diskursteilnahme und Ergebnis des Diskurses, ist nichts anderes als die Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Sprachverwendung. "Erziehung zur Mündigkeit" ist die Erziehung zu demokratischer Sprachverwendung, zum Diskurs. Mündigkeit ist nach Adorno, der auf Kants Aufsatz "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung" (11) abhebt, die Fähigkeit zur Willensbildung, die die Fähigkeit und den Mut jedes einzelnen voraussetzt, sich seines Verstandes zu bedienen. Da nun diese Fähigkeit sprachlich vermittelt sei und nicht mit irgend naturgegebenen Begabungsschranken, son-

dern mit der schichtspezifischen sprachlichen Sozialisation variere, werde den Voraussetzungen von Demokratie, v.a. in der Schule, "recht offen" entgegengearbeitet, bedenke man, dass die schichtspezifisch verschiedene sprachliche Sozialisation zu ungleicher Verteilung der Ausdrucksmöglichkeiten führe (woran die Schule mit Schuld trägt) (12). Erziehung zur Mündigkeit ist demzufolge, dieser Schluss ist für uns aus Adornos Überlegungen zu ziehen, Aufgabe nicht zuletzt der Schule. Anders gesagt: Diskursfähigkeit ist Lernziel einer Schule der Demokratie. (Es ist müssig, daran zu erinnern, dass Diskurse immer auf praktisches Handeln reagieren und es leiten.)

Mündigkeit ist nicht eine ein für allemal erreichte Eigenschaft, sondern ein Prozess; Kant hat nach Adorno "Mündigkeit nicht als eine statische, sondern ganz konsequent als eine dynamische Kategorie, als ein Werdendes und nicht als ein Sein bestimmt [...]" (13). Genauso ist auch Demokratie ein dynamischer Begriff. Sie wird ja immer wieder erst im diskursiven Gespräch, sie "vollzieht sich in der Form ständiger Demokratisierung" (14). Und v. Hentig bestimmt Demokratisierung als "die Ermöglichung von mehr Politik für mehr Individuen" (15) und als "die Vermehrung von Selbstbestimmung des Einzelnen durch Vermehrung der Mitbestimmung in der Gemeinschaft" (16).

Wenn Demokratisierung in diesem Sinne Demokratie in ihrer Prozesshaftigkeit meint und fördert, dann ist Selbst- und Mitbestimmung (also in unserer Terminologie: *Handeln*) in der und für die Gemeinschaft (also: *solidarisches Handeln*) das, worauf Demokratie baut. Wenn Schule also Handeln ermöglicht und es einübt, dann verpflichtet sie sich der Demokratie. Umgekehrt: wenn Demokratie die ihr entsprechende Schule will, dann ist in ihr Handeln aller Beteiligten anzustreben. Man kann dieses Tun in Schule dann auch *Aufklärung* nennen.

Schule widerspiegelt dann eine als Diskursgemeinschaft verstandene Demokratie. Der Einwand, unsere Gesellschaft sei eben nicht so und mein Konzept darum idealistisch, ist teilweise berechtigt. Er übersieht indes, dass Schule als relativer Freiraum anzusehen ist und dergestalt, gleichsam im Vorgriff, die "ideale Sprechsituation" (Habermas), zumindest punktuell, herstellen kann, die Demokratie in ihrer Perspektive immer impliziert. Das ist eine *Argumentation der Hoffnung*. Ob Habermas ihr zustimmen würde, bleibt unklar, weil er die empirischen Bedingungen der Möglichkeit von Diskurs nicht thematisiert.

1.3.2. Lernziel Kommunikationsfähigkeit und Demokratie

1.3.2.1. Kommunikationsfähigkeit I

Der folgende Abschnitt ist zum Teil von Lehrplandiskussionen beeinflusst, die für den Deutschunterricht an einer Schule für kaufmännische Lehrlinge zwischen Deutschlehrern, u.a. mir, und der damaligen Schulleitung stattfanden. Diese Diskussionen, für wissenschaftliche Zwecke nie protokolliert, bilden nichtsdestoweniger den persönlichen Erfahrungshintergrund, vor dem meine Ausführungen zu verstehen sind. Es zeigte sich dabei als für mich wichtigste Erkenntnis, dass man sich zwar relativ rasch auf Lernziele hoher Abstraktionsstufe wie Mündigkeit, Kommunikationsfähigkeit u.ä. einigen konnte, dass aber die Konkretisierung dieser Ziele zu die Unterrichtspraxis bestimmenden Feinzielen (17) den mühsam durch die semantische Unschärfe der verwendeten Begriffe aufrechterhaltenen Scheinkonsens ebenso schnell wieder auseinanderbrechen liess: Von Lehrerseite wurde Mündigkeit im Lichte eines extensiv interpretierten Demokratiebegriffs verstanden, Kommunikationsfähigkeit auf ebenso interpretierte Mündigkeit bezogen und als sprachliche Handlungsfähigkeit gefasst, die in projektartigem Unterricht zu schulen sei (18). Dem Junktim Kommunikationsfähigkeit-Mündigkeit konnte von Schulleitungsseite her zwar zugestimmt werden, doch war auf der Ebene der unterrichtlichen Konkretisierung zu Projekten nur beschränkt Konsens zu erreichen: Die Ueberprüfbarkeit von Lernerfolgen, die Festlegung der Lehrer auf je Quartal zu erreichende Lernziele wurden verlangt (19). Pointiert: Wollten wir von den Projekten zu den Lernzielen gelangen, so die Schulleitung von den Lernzielen her Unterricht optimieren. Es erübrigte sich dann aus verschiedenen Gründen, diesen Dissens auszu-

tragen. Für uns ist erheblich die Möglichkeit, Kommunikationsfähigkeit als Lernziel auf völlig verschiedene Weisen auf Unterrichtspraxis hin zu beziehen und ebenso verschieden zu begründen (20).

Ja, es gibt eine "technokratische" Argumentation für das Lernziel Kommunikationsfähigkeit, die in etwa so aussieht:

Das in die Arbeitswelt eingespannte Individuum gerät vermehrt in Situationen, in denen es nötig wird, Mitarbeitern komplexe Zusammenhänge einsichtig darzustellen, denen infolge des hohen Grades von Arbeitsteilung diese nicht bekannt sind. Es gerät in Situationen, in denen es Vorgesetzten wie Untergebenen gegenüber Massnahmen vorschlagen, begründen oder durchsetzen muss. Weiter wird in Industrie und Wirtschaft immer stärker die Kooperation der Spezialisten verlangt, häufig wird in arbeitsteiligen Gruppen gearbeitet (Teamwork), die auf funktionierende Kommunikation angewiesen sind. Nun macht man häufig die Erfahrung, dass in solchen Situationen Vorgesetzte wie Untergebene, wie Gleichgestellte nicht über genügend "Ausdrucksvermögen" verfügen, um derart organisierte Arbeitsabläufe optimal zu gestalten. Deshalb müssen die fehlenden Fähigkeiten geschult werden, muss Kommunikationsfähigkeit Lernziel werden (21). Dabei wird z.B. Kritikfähigkeit als anzustrebendes Ziel angesehen, weil sie erlaube, den Mitarbeiter auf Fehler hinzuweisen, den Verhandlungspartner bei Widersprüchen zu ertappen etc.; kurz: Kommunikationsfähigkeit wird hier eingesetzt zur Optimierung der Arbeitsabläufe, die sie allerdings in ihrer grundsätzlichen Organisation nicht in Frage zu stellen hat.

1.3.2.2. Kommunikationsfähigkeit II

Ganz anders muss Kommunikationsfähigkeit als Lernziel vom oben skizzierten Demokratieverständnis her begründet werden: Demokratie im Verständnis dieses Textes realisiert sich im Diskurs als Form und Inhalt demokratischer Sprachverwendung.

Idealiter ist er der Diskurs aller Betroffenen. Sprechakte, die die Ausübung von Macht, den Rekurs auf Autorität implizieren (wie: befehlen, auffordern ..., aber auch: wissen, preisgeben ...) vertragen sich nicht mit diesem Konzept des demokratischen Diskurses (22). Nun ist es allerdings mit Sicherheit nicht so, dass demokratisches Sprechen sich irgendwo auf entwickelter Stufenleiter durchgesetzt hätte. Der in den westlichen Demokratien (nur von diesen spreche ich) herrschende sprachliche Gestus ist der des Befehls, selbst Aussagen werden zu Vorschriften (23); es herrscht die Rhetorik der Ueberredung (statt der Ueberzeugung), deren Komplement das schweigende Ausführen von Befehlen ist. Das meint nun gerade nicht, dass *explizite Befehle* sehr häufig gegeben werden. Selbst in der Armee sagt der Vorgesetzte 'bitte'. Die Perfidie besteht vielmehr darin, dass die Machtstrukturen, die im expliziten Imperativ unverschleiert zum Ausdruck kommen, sich hinter "menschlichem Umgangston" verstecken. Wenn selbst Aussagen zu Vorschriften werden, dann fungiert potentiell jede Sprechhandlung als 'Befehl'. Werbliche Raffinesse macht uns zu einem "einig Volk von Konsumenten", das den Verlockungen moderner Warenästhetik, einer Art Rhetorik des schönen Scheins, hilflos erliegt (24). Selbst und gerade politische Werbung degradiert den "Souverän", das Volk, zum Empfänger und Ausführenden von Aufforderungen: "Wähle ...!" Der Aufbau falscher Alternativen nimmt im Schein der Wahl diese schon vorweg: "Freiheit statt/oder Sozialismus". Hausordnungen in Wohnhäusern wie Schulen sind krude Sammlungen schierer Verbote (25) pp. Die Subjekte der Demokratie, immerhin heisst das Volksherrschaft, werden zu willenslosen Objekten der herrschenden Demokraten.

Von daher wird *erstens* klar, dass das Konzept von Diskurs als demokratischem Sprechen Demokratie beim Wort nimmt. Zwar ist er eine ideale Unterstellung, aber in nicht höherem Mas-

se, als es Demokratie selber ist. Demokratie beim Wort nehmen heisst, "Dienst nach Vorschrift" leisten. "Die *Vorschrift* in unserer Gesellschaft aber heisst Demokratie, Selbstbestimmung, soziale Gerechtigkeit und nicht Produktivität, Stabilität, Vollbeschäftigung, Wettbewerbsfähigkeit, nationale Ehre, Fortschrittlichkeit, law and order, Daseinsvorsorge etc. - lauter nicht unwichtige und z.T. sehr gute Dinge, die aber samt und sonders zu den *Instrumenten* zählen und als solche auswechselbar sein müssen" (26). Diesen "Dienst" nicht zu leisten, die Möglichkeit und Chance von Diskurs zu leugnen, heisst Resignieren vor der Aufgabe der Demokratisierung. Demokratie nicht nur als "Unterstellung" oder "Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation" (Habermas) betrachten, sondern als reale Möglichkeit ansehen und praktizieren, weil wir auf Hoffnung nicht verzichten können, das ist das Programm des demokratischen Handelns. Die Stärke solchen Handelns liegt darin, dass es sich auf Verfassungen bzw. Grundgesetze berufen kann, dass es den Menschenrechten verpflichtet ist; alles reale Dinge, gegen die sich niemand im Ernst wenden kann. Diese Grundannahme nicht zu machen ist gleichbedeutend mit der Auswanderung ins gelobte Land Resignatio.

Die Hoffnung auf Diskurs ist *zweitens* die Setzung des Lernziels Kommunikationsfähigkeit. Denn Teilnahme am Diskurs verlangt die Fähigkeit, seine Interessen und Deutungen als solche zu erkennen, zu artikulieren und durchzusetzen, begründet zu modifizieren oder hintanzusetzen, erlaubt dies aber auch in der Auseinandersetzung mit anderen Interessen und Deutungen. Will Diskurs sich durchsetzen, soll der "eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments" herrschen (27), setzt das die Kritikfähigkeit der Beteiligten voraus. Insofern ist Diskurs die Instanz der Kritik herrschender Rhetorik des Befehls, ist er Ideologie- und Sprachkritik.

Es wäre *drittens* vermessen und gefährlich anzunehmen, Diskurs

liesse sich als Gespräch aller Beteiligten widerstandslos, schnell und überall durchsetzen: "Der Diskurs ist gegenüber gesellschaftlichen Institutionen keine Geheimwaffe, die sofort durchschlägt" (28). Vielmehr ist ein Konzept zu befürworten, wie es H. v. Hentig zur Erreichung von Selbstbestimmung als wesentliches Moment von demokratischer Politik vorschlägt:

"Man kann schliesslich den Weg über die Politik selbst gehen, also über eine Antizipation der erstrebten Selbstbestimmung in dafür heute schon geeigneten und empfänglichen Teilbereichen, d.h. über die Mobilisierung der geeigneten Subsysteme, so dass sich statt der gefürchteten und darum geächteten und folglich mit allen Mitteln verhinderten 'Systemüberwindung' so etwas wie eine allmähliche Verschiebung und Wandlung des Systems mit seinen eigenen Mitteln ergibt. Für diesen Weg braucht man nicht gleich und immer den Konsens aller, den man nicht bekommen wird, sondern eine aufmerksame Kooperation beherzter Minderheiten, die zunächst nur entschlossen sein müssen, "Dienst nach Vorschrift" zu leisten" (29).

Also: beginnen in geeigneten Institutionen, in denen gesellschaftliche Herrschaft nicht voll durchschlägt, die von der Macht der Befehlshierarchie nicht ausdeterminiert sind, beginnen in relativen gesellschaftlichen Freiräumen wie der Schule, der Universität, der Kultur usw. Sich nicht das hohe Ziel der Systemüberwindung stecken, sondern dem System qualitative Verbesserungsfähigkeit i.S. von Demokratisierung zutrauen!

Viertens, und das muss gegen die Hypostasierung der Ratio betont werden, die z.B. Habermas im impliziten Anschluss an Konzepte antiker Rhetorik vornimmt, verlangt Diskurs die Unterstellung des andern, des Diskurs-Partners, als Demokraten, verlangt er also Vertrauen. Er setzt eine reziproke symmetrische Beziehungsdefinition, besser: Stellungnahme, voraus, wie er Gelegenheit bietet, symmetrische Kommunikationsstrukturen zu initiieren. So genau wird Kommunikation ein "Akt der Liebe" (30). Und so genau, weil Liebe Handeln ist, befreiendes Handeln ist, ermöglicht Diskurs gemeinsames, solidarisches Handeln, das wesentlich demokratisch ist.

Demokratie ist das Gefäß, die Form, in dem Handeln, selbstbestimmte Tätigkeit, möglich und vorausgesetzt ist. Sie kann deshalb nicht befohlen werden, da sie immer schon als Bedingung ihrer Möglichkeit den freien Entscheid für sie impliziert (31).

1.3.3. Zusammenfassung

Auf der Suche nach einem politischen Orientierungsrahmen für Schule und Unterricht, wie sie uns vorschweben, ist ein Verständnis von Demokratie als Prozess expliziert worden, das die wesentlich sprachlichen Implikationen einer beim Wort genommenen Demokratie ins Auge fasste. Demokratisches Sprechen erwies sich als Diskurs, der einerseits geprägt ist durch die Anstrengung aller Beteiligten, zu überzeugen und sich überzeugen zu lassen, andererseits durch das, was Freire als "Akt der Liebe" bezeichnet, durch eine Symmetrie der reziproken Stellungnahmen. Der Charakter des Diskurses als Unterstellung verwies uns auf v. Hentigs Methode des Beginns in geeigneten Subsystemen oder Institutionen. Kommunikationsfähigkeit i.S. von Kommunikationsfähigkeit II, als Fähigkeit und Bereitschaft, am Diskurs teilzuhaben, entdeckte sich uns als mit Demokratie hochgradig verschränkt, zeigte sich als deren Voraussetzung und Folge. Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, diesen politischen Rahmen auf Unterricht hin zu konkretisieren.

1.3.4. Konkretisierungen: Demokratie und Unterricht

Die uns leitende Frage ist die nach dem Wie und eingeschränkt auch nach dem Was von Unterricht, der sich von dem eben ausgeführten Demokratieverständnis bestimmen lässt: Welche Forderungen für Unterricht ergeben sich daraus?

1. Schule ist dem Diskurs verpflichtet (32). Unterricht kann deshalb nicht Kommunikationsstrukturen perpetuieren, die

in ihrer komplementären Strukturiertheit unterrichtliches Handeln auf Befehle und deren Befolgen reduzieren. Zwar verlangt jedes Lernen Phasen der Theorie- und Wissensvermittlung. Diese sind aber diskursiv zu begründen. D.h. ob dieser oder jener Stoff vom Schüler gelernt werden soll, ist nicht der Entscheidung des Lehrers allein anheimgestellt, sondern steht in unterrichtlichen Diskursen (Planung, Auswertung) zur Disposition. Das führt uns zur zweiten Forderung:

2. Allda Demokratie, wie wir oben begründet haben, nicht befohlen werden kann, muss sie in der Schule praktiziert werden. Unterricht muss also der Mitbestimmung, als Mittel der Selbstbestimmung, aller Beteiligten breiten Raum geben. Gewiss: den grundsätzlichen Entscheid zugunsten von Demokratie fällt zumindest unter heutigen Bedingungen der Lehrer, gleichsam stellvertretend für seine Schüler (33). Er kann aber im Laufe des Unterrichts dem Gespräch mit den Schülern offengelegt werden. Demokratie in der Schule soll nun beileibe nicht Chaos oder Anarchie heissen, soll nun beileibe nicht heissen, Unterricht und Lehrer den wechselnden Launen der noch tastenden Schüler auszuliefern. Nein, sie bedeutet nur (!) - und das ist viel - das gemeinsame Aushandeln von gemeinsamen Absichten und Zielen unterrichtlichen Handelns in Planungsdiskursen und dessen Auswertung in Deutungsdiskursen. Sie bedeutet nicht mehr, aber auch nicht weniger als solidarisches Handeln im Unterricht. Diskursergebnisse sind, einmal feststehend, auch auszuführen, in die Praxis umzusetzen; sie sind einklagbar, vom Lehrer wie von den Schülern (34). Demokratie ist nicht Chaos, sondern das Setzen von eigenen Zielen und Zwecken. Nur so lernen Schüler auch die Konsequenzen ihrer (planerischen) Handlungen kennen.
3. Soll im Unterricht demokratisches Sprechen gelernt werden, müssen Gelegenheiten geboten werden, es zu praktizieren.

In unterrichtlichen Diskursen soll der Lehrer deshalb auf dreierlei achten:

a) Er legt sich weitgehende Zurückhaltung auf, in den Gang des Gesprächs einzugreifen; was indes nur heisst, dass er als gleichberechtigter Partner spricht. Zurückhaltung ist deshalb am Platze, weil erfahrungsgemäss die Gefahr besteht, dass Lehrervoten durch die Schüler erhöhtes Gewicht beigemessen wird. Demokratische Verfahrensweisen werden so versteckt repressiv unter Beibehaltung des demokratischen Mäntelchens (35).

b) Er achtet auf Versuche von Schülern, Macht auszuspielen, und reagiert, indem er diese behutsam bewusst macht. Er kann solche Versuche zum Anlass nehmen, ein Projekt vorzuschlagen, dem Verhältnis von Sprache und Machtausübung nachzugehen.

c) Ebenso achtet er aber auch darauf, dass Schüler, die sich nicht oder nur selten an unterrichtlichen Gesprächen beteiligen, zur Gesprächsteilnahme hingeführt werden. Ihr Schweigen kann er z.B. als Ausgangspunkt eines Unterrichtsprojektes vorsehen.

Gemeint ist damit eine *Akzentverschiebung* vom lehrer- zum schülerzentrierten Unterricht. Nur nämlich durch den teilweisen Rückzug aus sachlich und besonders institutionell bestimmten Autoritätszuschreibungen setzt der Lehrer die Bereitschaft des Schülers frei, seine Interessen in die Unterrichtsarbeit einzubringen. Anders: Die Rollendistanz des Lehrers ermöglicht sie auch dem Schüler.

4. Ein solcherart demokratischer Unterricht ist projektorientiert. Er zielt auf die tätige Auseinandersetzung mit Welt und Mitmenschen. Er organisiert Lerngelegenheiten für sprachliches wie nicht-sprachliches Handeln. Er ermöglicht Erfahrungen und damit das "Lernen des Lernens"; insofern als Schule als wirkliches Leben verstanden wird, als sie nicht mehr auf die Wirklichkeit vorbereitet, indem sie sie ausschliesst und ennet dem Schulhof beginnen lässt,

wird sie der Tatsache eingedenk, dass sie für die Beteiligten ist, was sie schon immer war: lebendige Wirklichkeit, in und an der es zu handeln gilt. Von daher öffnet sich auch die Chance des Transfers, der nur möglich ist aufgrund der Ähnlichkeit von Situationen des Lernens und der Anwendung. Nur aufgrund des Wiedererkennens von bestimmten Situationsvariablen ist es uns möglich, Gelerntes "anzuwenden". Wenn wir Lernerfolg als gelungenen Transfer definieren, dann wird im Projektunterricht am effektivsten gelernt, weil er sich als Lebenssituation versteht. Er kennt somit das Prinzip des "learning by reflected doing". Deshalb ist dieser Unterricht diskursiv *und* auf praktisches Handeln aus.

5. Derart organisierter Unterricht ist dem Lernziel Kommunikationsfähigkeit verpflichtet, indem er sie als Fähigkeit und Bereitschaft zu auf solidarisches Handeln und dessen Reflexion zielendem demokratischem Sprechen fasst; er ist somit auf die sprachlich und ideologisch zu leistende Kritik der herrschenden Rhetorik des Befehls verpflichtet.

1.3.5. Exkurs: Die Argumentation der "progressiv education"

Paradigmatisch für die Ansätze zur Reform von Schule und Erziehung zu Beginn unseres Jahrhunderts, exemplarisch für eine unterbrochene Tradition, die es aufzunehmen gilt, soll hier den Überlegungen von Dewey und Killpatrick Raum gegeben werden (36). Ausgehend von einer als demokratisch und im steten Wandel begriffen beschriebenen Gesellschaft, fragt Dewey nach der Art des Lernens, das in einer Schule für diese Gesellschaft gebraucht wird. Er fordert Schule als Erfahrungsraum, weil Lernen erstens Üben bedeute und affektive Lernziele wie z.B. Freundlichkeit "nur bei einer geselligen Gelegenheit geübt werden, und dann auch nur, wenn etwas bei dieser Gelegenheit sie tatsächlich verlangt". Zweitens sei es eine Regel des Lernens, dass nur der Erfolg Lernen verbürge; die Absicht zu lernen lehrt. Die Absicht, Erfolg zu haben, ist indes am ehesten gegeben, "wenn Lehrer und Schüler vereint Mitarbeiter in einem gemeinsamen Unternehmen sind", das zum Erfolg gebracht werden soll. Die dritte Regel des Lernens besteht darin, dass Lernen auf Anwendung zielt. Deshalb muss Unterricht als tatsächliche soziale Situation

organisiert sein; nur so nämlich ist Transfer überhaupt denkbar: "Die bessere Übung, die man in einer Situation erhalten hat, wird in einer anderen sich bewähren, wenn die zweite Situation Elemente in sich trägt, die genau dasselbe einschliessen und genau dasselbe ausschliessen, wie es erfahrungsgemäss die erste Situation tat." In den Tatsachen, dass Lernen durch "Assoziation" und niemals isoliert vor sich geht, dass wir also, z.B. rechnen lernend, durch "begleitende Lernvorgänge" Einstellungen zum Leben gewinnen, Werthaltungen aufbauen, sieht er weitere Argumente für die lebensnahe Schule. Das sind die Begründungen, die Dewey für Projekte in der Schule anführt. Ihre Aktualität spricht für sich selbst und gegen die bestehende Schule und ihren weitgehend lehrerzentrierten Unterricht: "Wenn unsere Schulen sich weigern, solche Anstalten zu werden, wo wirkliches Leben vor sich gehen kann, so bedeutet das nichts (sic!) weniger als moralischen Selbstmord für unsere Gesellschaft" (37). Betrachtet man Killpatricks "Vorwort zu Ellworth Collings: An Experiment with a Project Curriculum. NY 1923" (38), stechen zwei Momente besonders ins Auge: a) Die Forderung, die Schüler seien an der Planung von Unterricht mitbestimmend zu beteiligen; und b) dass das Projektziel vor dem Erlernen üblichen Unterrichtsstoffes Vorrang habe. Dieser wird gelernt, wenn der Verlauf des beschlossenen Projektes es erforderlich macht.

Die Schwäche dieses Ansatzes besteht meines Erachtens im naiven Demokratieverständnis. Man kann das den Autoren gewiss nicht im Sinne eines Vorwurfs vorhalten. Aus heutiger Sicht ist jedoch die Feststellung erlaubt und am Platze. Offensichtlich glauben sie ihrer Demokratie aufs Wort, n.b. der US-Demokratie des ersten Viertels des 20. Jhs., die Freiheit auf die Wahl zwischen zwei Wahlvereinen reduzierte, die sich Partei nannten, und sich mit der Ergänzung der Unternehmensfreiheit durch diejenige des Arbeiters ungeheuer schwer tat. Dewey und Killpatrick nehmen das Ideal von Demokratie als real und vergessen darob die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit, die sich in der Herrschaft der Befehlsherrhetorik kundtut. Deswegen sind sie ausserstande, Projektunterricht in seiner gesellschaftskritischen Dimension zu sehen. Wie gesagt, kein Vorwurf, eine Feststellung ex post.

T E I L I I

Zum Sehen geboren,
Zum Schauen bestellt,
Dem Turme geschworen,
gefällt mir die Welt.

Joh. Wolfgang Goethe

Die Methodologie der Sozial-
wissenschaften ist zum grössten
Teil metaphysisch und pseudo-
objektiv.

Gunnar Myrdal

2. Argumentationen für eine Unterrichtsforschung unter Beteiligung der Beteiligten

Ziel dieses zweiten Teils ist es, Ueberlegungen anzustellen, wie eine Unterrichtsforschung aussehen muss, die *demokratischen Unterricht* als ihren Gegenstand fördert.

2.1. Kriterien zur Beurteilung von Ansätzen der Unterrichtsforschung

Unter Unterrichtsforschung wird verstanden Kommunikationsforschung, insofern sie sich auf unterrichtliches kommunikatives Handeln explizit bezieht oder beziehen lässt. Die an sich triviale Gleichsetzung von Unterricht mit Kommunikation wird also vorausgesetzt. Und zur Verbesserung dieser Kommunikation und damit zur Verbesserung von Unterricht wollen - ob das nun gesagt wird oder nicht - alle Ansätze zur Erforschung und Analyse unterrichtlicher Kommunikation ihren Beitrag leisten. Zum Beweis des Ausgeführten je ein Zitat aus sich extrem antagonistisch gegenüberstehenden Ansätzen zur Unterrichtsanalyse.

"Damit [sc. mit dem Interaktionsanalysesystem von N.A. Flanders] ist aber ein Ansatz gegeben, auf wissenschaftlich kontrollierter Basis das effektivste Lehrerverhalten ausfindig zu machen" (1).

"Das Ziel der wissenschaftlichen Untersuchung unterrichtlicher Kommunikationsprozesse wäre es dann, die alltägliche unterrichtliche Verständigungspraxis zu verbessern; und zwar eben in dem Sinne, dass möglichst alle an der Unterrichtssituation Beteiligten ihre Lern- und Erfahrungsinteressen offen miteinander klären und in offener Verständigung miteinander verfolgen können" (2).

An diesem ihrem Anspruch sollen im folgenden die verschiedenen Ansätze gemessen werden. Ob unterrichtliche Kommunikation tatsächlich verbessert wird, wollen wir indes auch prüfen anhand der in Teil I dieser Arbeit entwickelten Ansprüche an einen demokratischen Unterricht, der Lernen als selbstbestimmte Tätigkeit versteht und Sprachlernen als Lernen der eigenen

Sprache. Methodisch bedeutet das, dass wir davon absehen, dass unter 'Verbesserung der Kommunikation' Verschiedenstes verstanden werden kann und wird und dass wir mithin partiell Kriterien an die einzelnen Ansätze herantragen, die nicht deren eigene sind. Es ist uns indes weniger darum zu tun, allem und jedem gerecht zu werden, als vielmehr die Brauchbarkeit einzelner Ansätze für die Verbesserung von Unterricht in unserem Sinne abzuschätzen - und damit den an Unterricht Beteiligten gerecht zu werden. Das heisst konkret, zu fragen, ob durch den Einsatz einer Analysemethode nicht nur der Stand der kommunikativen Fähigkeiten der im Unterricht Handelnden erhoben wird, sondern ob das Forschungsdesign zu einer Erweiterung dieser Fähigkeiten in unserem Sinne beiträgt. Dementsprechend kann darauf verzichtet werden, jeden einzelnen Ansatz gesondert zu behandeln; vielmehr wird die Gruppe der interaktionsanalytischen Konzepte als "empirische" zusammengekommen, da die anzubringenden kritischen Gesichtspunkte jeweils dieselben sind; wird die Methodenkombination von Diegritz und Rosenbusch als der m.E. interessanteste und, soweit ich sehe, am weitesten ausgearbeitete Versuch, über das empirische Paradigma hinauszugehen, ohne es vollständig zu verlassen, einer exemplarisch-kritischen Würdigung unterzogen. Die Kriterien zur Beurteilung sollen in den nachstehenden Abschnitten eingehender dargelegt werden.

2.1.1. Sprache und Unterrichtsforschung

Wir haben gesehen, dass ein systemlinguistisch ausgerichteter Sprachbegriff nicht als wissenschaftlicher Bezugspunkt von Sprachunterricht in der Schule dienen kann; dass vielmehr eine Wissenschaft von der Sprache vonnöten ist, die sich auf alltägliches Sprechen-als-Handeln einlässt. Demgemäss dürfen die linguistischen Untersuchungskategorien, auf die schulische Kommunikation abgebildet wird, nicht systemlinguistischen Konzepten entnommen sein. Eine spezielle Problematik ergibt sich

bei Kategorien, die aus sprechakttheoretischen Unterscheidungen gezogen werden (3), wenn man sich der Vorbehalte in Kap. 1.1.2.4. erinnert. Die linguistische Komponente des unterrichtsanalytischen Instrumentariums muss der Relationen zwischen sprachlichen und materiellen Handlungen eingedenk sein; sie muss den Sachverhalt reflektieren, dass Handeln an die Instanz des (Deutungs-)Diskurses gebunden ist, nicht zuletzt um der Mehrdeutigkeit beobachteter Handlungsweisen gerecht zu werden (4). Es ist also einer Methode das Wort zu reden, die nicht auf reine Beobachtung abstellt: auch weil durch reine Beobachtung zwischen fremd- und selbstbestimmtem Tun, zwischen Verhalten und Handeln nicht unterschieden werden kann. Reine Beobachtung kann deshalb gewiss keinen Aufschluss über Lernfortschritte, und damit über die Qualität von Unterricht geben, zumal einer Schule nicht, der als Lernziel vorschwebt, Schüler und Lehrer handlungsfähiger zu machen.

Wir haben weiterhin gesehen, dass Verbales immer in Begleitung nonverbaler Äusserungen erscheint. Die Beziehungen der beiden Bereiche sind mannigfaltig, weshalb es nicht angeht, sich auf einen Bereich ausschliesslich zu konzentrieren und ihn als "adäquate Stichprobe [...] [des] Gesamtverhalten[s]" eines Individuums zu unterstellen, wie dies Hanke/Mandl/Prell (5) für den verbalen Bereich tun (6). Da Kommunikation stets Stellungnahme zum Partner impliziert, muss die Analyse unterrichtliche Kommunikation auch unter diesem Aspekt in den Griff bekommen. Und da die Symmetrie bzw. Komplementarität unterrichtlicher Kommunikationsstrukturen als Indikator für den versuchten oder unterlassenen Einsatz von Macht und Autorität seitens der Kommunizierenden dient, ist von Unterrichtsanalyse zu verlangen, dass sie Unterricht im Hinblick auf diese Unterscheidung beschreibt und, insofern es sich hierbei um eine normative Unterscheidung handelt, da Unterricht immer an den Kriterien demokratischen Sprechens zu messen ist, auch bewertet. Wie reine Beobachtung abzulehnen ist, so darf Unterrichtsanalyse

nicht bei der Beschreibung und impliziten Bestätigung herrschender Unterrichtspraxis stehenbleiben, sondern soll in den Prozess der Verbesserung von unterrichtlicher Kommunikation (i.u.S.) hereingenommen werden. Die Ziele der Forschung bestimmen sich also nicht autonom, sondern erwachsen aus den Notwendigkeiten und Interessen ihres "Gegenstandes". Sie sind, zumindest tendenziell, identisch mit denjenigen von Schülern und Lehrern. Solche Unterrichtsforschung als Unterrichtsanalyse geschieht partiell immer schon, wenn im und über Unterricht sprachlich reflektiert wird, wenn sich m.a.W. Schüler und Lehrer über ihr Handeln im Unterricht zu verständigen suchen:

Unterrichtsforschung ist mithin Deutung von unterrichtlichem Handeln und Verständigung über unterrichtliches Handeln. Sie kann deshalb auf die Beteiligung der Beteiligten nicht verzichten.

2.1.2. Lernen und Unterrichtsforschung

Wenn als Konsequenz aus den vorstehenden Überlegungen die Beteiligung von Schülern und Lehrern an der Unterrichtsforschung gefordert worden ist, so bedeutet das, dass Unterrichtsforschung als Teil von Unterricht betrachtet werden muss, dass sie Lernsituationen eröffnet, indem sie Deutungsdiskurse in den Unterricht einbringt. Sie ist, so verstanden, in nichts von Unterrichtsanalyse verschieden⁽⁷⁾. Für Lehrer und Schüler bedeutet diese Gleichsetzung, dass es zu ihren Aufgaben gehören wird, sich gleichsam als "Erforscher ihres eigenen Handelns" zu betätigen, für den professionellen Unterrichtsforscher, dass er zum einen sich in aktiver Form am untersuchten Unterricht beteiligt, und zum andern, dass er Forschungskompetenz an die "Feldsubjekte" (nicht: Feldobjekte)⁽⁸⁾ abgibt. Unterrichtsforschung wird dergestalt zu einem Lernprozess für alle (!) Beteiligten. Sie wird dergestalt

zu Reflexion des Unterrichts, unterrichtliches Handeln schreitet so fort zu verallgemeinernden Einsichten - im selben Mass wie "veröffentlichte Ergebnisse von Diskursen" (9), also Theorie, in die Deutungskurse des Unterrichts eingehen (10). Das meint nun keineswegs, dass professionelle Unterrichtsforschung unnötig wird, sie macht sich lediglich in der Tendenz für den Lernprozess ebenso überflüssig, wie es der gute Lehrer für den Lernprozess seiner Schüler tut. Derart verstandene Unterrichtsforschung und -analyse ist, das sei an dieser Stelle schon betont, *Aktionsforschung* (11). Es ist auch nicht weiter überraschend, dass Autoren wie Switalla oder Boettcher zu diesem Schluss gelangen. Switalla verlangt für das, was er "methodisches Deuten und Verstehen" (12) nennt, eine "wissenschaftliche Forschungsstrategie [...], die wir 'problembezogene' oder 'problemorientierte Forschungspraxis' nennen könnten. [...] Das liefe dann im ganzen auf so etwas wie '*kommunikative Sozialforschung*' oder wie '*Handlungsforschung*' hinaus." Das sei v.a. deshalb angebracht, "weil sich letzten Endes über die Angemessenheit der Sprachkritik und Verständigungskritik [die ja Unterrichtsforschung immer auch ist, d. Verf.] nur pragmatisch entscheiden lässt, d.h. relativ zu 'kritischen' Erfahrungen und 'problematischen' Situationen im Unterricht" (13). Oder Boettcher, der die folgenden vier Vorteile von Aktionsforschung sieht:

1. Die trennung des wissenschaftsprozesses in eine lange phase der blossen distanzierten analyse und eine erst anschliessend folgende phase der anwendung wird in diesem ansatz aufgegeben zugunsten einer dauernden verändernden einwirkung des forschenden auf die untersuchte wirklichkeit; für den lehrer, der unter dauerndem handlungszwang steht, ist ohnehin nur diese schnelle wechselbeziehung von handlungsorientierter reflexion und theorieorientierter praxis möglich.

2. Dieser häufige wechsel erlaubt eine anpassung der theoretischen fragestellungen an den wandel des beobachteten systems und den lernprozess des forschers selbst.

3. Unterrichtsforschung ist weitgehend auf teilnehmende beobachtung angewiesen; durch diese methode wird auch im rahmen des klassischen empirisch-analytischen ansatzes permanent das

zu beobachtende system geändert - nur dass dies dort als leidige methodische unsauberkeit gilt.

4. Die trennung in forschende und erforschte wird im prozess der handlungsforschung zunehmend aufhebbar: Die schüler bleiben nicht objekte der veränderungsversuche des lehrers, sondern sie lernen, selber zunehmend subjekte dieses veränderungsprozesses zu werden durch reflektierten umgang mit ihrem eigenen tun. Wenn man die verwissenschaftlichung des unterrichts fordert, dann müsste gerade dieser veränderte umgang der schüler und lehrer mit ihrem eigenen tun gemeint sein und nicht - wie es häufig verstanden wird - die modernisierung der inhalte innerhalb eines alten konzeptes von lernen und lehren" (14).

2.1.3. Schule der Demokratie und Unterrichtsforschung

Das Boettcher-Zitat hat uns bereits darauf hingewiesen, dass Aktionsforschung die Schüler befähigt, zunehmend zu *Subjekten* des Veränderungsprozesses von Schule zu werden. Aktionsforschung schafft also in der Schule eine Situation, in der Schüler (und Lehrer) handeln können, über die sie in immer höherem Masse verfügen lernen. Derart strukturierte Situationen schliessen genau dasselbe ein und dasselbe aus (Dewey) wie Lebenssituationen einer beim Wort genommenen und zu schaffenden Demokratie. Sie sind demzufolge in hohem Masse geeignet, Transfer und damit Lernen zu ermöglichen. Unterrichtsforschung darf aus demselben Grunde keine künstliche, d.h. ausserhalb von Unterricht stehende Situation schaffen. Forschungsstrategien, die auf konstruierten Laborsituationen basieren, sind mit dem Prinzip von Aktionsforschung kaum vereinbar. Aktionsforschung und Schule der Demokratie, das gehört zusammen, indem es sich ergänzt.

Es dürfte trivial sein, dass von Design und Praxis von Unterrichtsforschung verlangt werden muss, dass sie den Zielen des untersuchten Unterrichts nicht entgegenarbeiten. Das ist m.E. das wichtigste Kriterium zur Beurteilung solcher Ansätze. Einige davon sind nämlich offensichtlich aufgrund des Modells traditionellen Frontalunterrichts entworfen und haben die Tendenz, diesen zu perpetuieren, indem sie seine Optimierung anstreben (15).

2.2. Die empirischen Ansätze zur Unterrichtsforschung:

Einwände

2.2.1. Beobachtung: Interaktionsanalyse

Switalla führt aus, dass die meisten interaktionsanalytischen Kategoriensysteme auf die Konzeption von N.A. Flanders zurückgingen, der wiederum auf R.F. Bales aufbaue (16). Die methodischen Probleme all dieser Systeme seien in etwa dieselben (17). So rechtfertigt es sich, darauf nur cursorisch einzugehen und einen Katalog der Einwände aufzustellen, der sich an den oben entwickelten Kriterien orientiert: Alle diese Systeme gründen auf der Trennung von forschenden, i.e. beobachtenden Subjekten und sich verhaltenden, i.e. beobachteten Objekten. Sie schaffen z.T. bewusst künstliche Situationen (18), oder dann sind sie unfähig, den Einfluss der Beobachtung oder des Hilfsinstrumentariums (Tonbänder, Mikrofone etc.) so zu kontrollieren, dass unzweifelhafte Aussagen über die ursprüngliche Situation (z.B. Unterrichtsstunde) möglich würden. Sie alle benötigen Kategoriensysteme, auf die hin das beobachtete (verbale!) Verhalten interpretiert werden muss. Um die Verlässlichkeit der Beobachtungen zu erhöhen, ist eine Einsozialisation der Beobachter in die Kategorien erforderlich, was nichts anderes heisst, als dass die Deutungen v.a. sprachlichen Verhaltens normiert werden. Das Deutungsproblem wird so nicht gelöst, sondern gleichsam herausoperiert. Handlungsbestimmende Momente, die nach Rescher (19) unbeobachtbar sind, fallen durch die zu grob gestrickten Maschen des Kategoriennetzes. Eine Verengung und Differenzierung dieses Rasters, wie sie häufig versucht worden sind, nützen dabei nichts, denn Unbeobachtbares wird dadurch nicht beobachtbar. Handeln ist konsequenterweise nicht von Verhalten geschieden, Handeln auf Verhalten zurechtgestutzt. Anzumerken bliebe zum in die Kategoriensysteme eingehenden Sprachbegriff, dass er zumindest fragwürdig ist, indem unterstellt wird, dass einzelne Sprechhandlungen eindeutig auf die festgelegten Kategorien projizierbar sind. Dass Sprechhandlungen uneindeutig sind, Deutungen unterliegen und stets an Verstehensleistungen wie Erfahrungen gebunden sind, fällt aus dem Rahmen der Betrachtung; somit ist die Objektivität der erschlossenen Daten reine Fiktion, da ihnen immer die zwar normierte, nichtsdestoweniger subjektive, weil interpretierende Verstehensleistung der Beobachter anhaftet. Und das Wesentliche, das erst aus Tun Handeln macht, geht verloren.

Hanke/Mandl/Prell bzw. Flanders wie auch Grell bzw. Amidon/Hunter wollen zwar Unterricht verbessern, doch reduzieren sie dieses Programm gar zu sehr auf Verhaltensänderungen des Lehrers. Einmal mehr bestätigt sich die enge Verbindung solcher Systeme mit dem Frontalunterricht, in dem der Lehrer das Sagen hat. Zu fragen ist indes, ob derartige Instrumente durch ihren

Einsatz für Lehrer und Schüler und Forscher Lernsituationen eröffnen, die sie handlungsfähiger machen. Meiner Ansicht nach ist die Frage mit einem klaren Nein zu beantworten, weil die Schüler und partiell auch deren Lehrer zu Objekten der beobachtenden Forscher werden. Wenn diese Methoden dem Lehrer an die Hand gegeben werden sollen, so nimmt einfach dieser die Position des aussenstehenden Forschers ein. Wie Schüler und - eingeschränkt - auch Lehrer zu Objekten empirischer Wissenschaftlichkeit werden, so die Schüler Objekte des vom Lehrer allein zu initiierenden Veränderungsprozesses. Die traditionelle Form des Frontalunterrichts ist die implizite Norm aller dieser Ansätze. Unterrichtsforschung wird so nicht zur selbstbestimmten Tätigkeit der an Unterricht Beteiligten, sie ist nicht deren Reflexion eigenen unterrichtlichen Handelns. Der Einsatz interaktionsanalytischer Mittel schafft Situationen, denen die Beteiligten wehrlos ausgeliefert sind, und arbeitet den Absichten und Zwecken von Unterricht, den Lernzielen wie Kommunikationsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Mündigkeit offen entgegen. Einer Schule der Demokratie steht die Anwendung solcher Forschungsstrategien schlecht an, die dem empirischen Paradigma verpflichtet sind, das seine Zwecke "in fortschreitender Distanz zum Objekt" verfolgt, deren Grenzwert die absolute Trennung von Subjekt und Objekt der Forschung, praktisch wie erkenntnistheoretisch, sei, mithin die Verselbständigung der Methodologie zum Wahrheit und "Objektivität" verbürgenden Zahlenspiel, zum restringierten "Sprachspiel" der formalen Logik, der "grosse[n] Schule der Vereinheitlichung" (20).

2.2.2. Die Methodenkombination von Diegritz/Rosenbusch oder:

Die tendenzielle Ablösung vom empirischen Paradigma (21)

Diegritz und Rosenbusch unternehmen mit ihrer "pragmatisch-dynamischen Methodenkombination" den Versuch, aus dem engen Korsett der einen, Objektivität verbürgenden Methode der Unterrichtsanalyse auszubrechen, und schlagen ein bewusst eklektisches Kompat vor, das auf einer kritisch rezipierten Sprechakttheorie einerseits und einem kritisch rezipierten Watzlawick andererseits (22) beruht. Ihr Vorgehen ist im wesentlichen das folgende: Unterrichtssequenzen werden durch Tonband und Video festgehalten und schriftlich transkribiert. Dem Nonverbalen wird starke Beachtung geschenkt. Das Transkript wird unter Zuhilfenahme der Aufnahmen sodann in einem ersten Schritt auf Interaktionsrichtungen und -frequenzen hin befragt: Wer spricht wie häufig zu wem? Die zu wählende Einheit ist hier also der "turn", d.h. die sprachliche Handlung zwischen zwei Sprecherwechseln. Damit gewinnen sie einen ersten Eindruck über *Dominanzen und Kommunikationsstrukturen* in der untersuchten Gruppe oder Klasse. Der zweite Schritt besteht in einem verstehenden Nachvollzug des Gesprächsablaufs:

Verlaufsanalyse, während im dritten Schritt eine Klassifikation der einzelnen Äußerungen nach *Sprechakten* vorgenommen wird.

Und genau dieser Klassifikationsversuch nach Sprechakten ist es, der mir fragwürdig erscheint. Trotz der expliziten Berufung auf Austin (23) lässt sich m.E. die Klassifikation (auch in der leicht modifizierten Form von Diegritz und Rosenbusch 1977b (24)) nicht auf dessen Ergebnisse zurückführen. Den Autoren ist ein recht freihändiger Umgang mit der Sprechakttheorie vorzuwerfen, besonders wenn man die Abbildung der einzelnen Kategorien auf die Watzlawicksche Inhalt-Beziehung-Dichotomie in Rechnung stellt. Der teilweise Verzicht auf die Berufung auf Austin und die stärkere Betonung der einzelnen Kategorien als "umgangssprachlich" (25) können auch nichts daran ändern, dass die Autoren der Sprechakttheorie nicht ganz gerecht zu werden vermögen. Diese Einwände bedeuten nun nicht, dass der Rekurs auf Sprechakttheorie aufgegeben werden müsste, ich meine lediglich, dass er nicht schon aus sich heraus und in Verbindung mit einigen quantitativen Auswertungen Richtigkeit der gezogenen Schlüsse verbürgt. Es kommt auf den Umgang mit den Daten an. Werden sie, wie das z.T. bei Diegritz und Rosenbusch geschieht, im Sinne einer Rückmeldung wieder in den Unterricht eingebracht, den Schülern zur Diskussion vorgelegt, dann fungieren sie als Substrat von Lernprozessen, dann sind sie tauglich, die Reflexion von Schülern und Lehrer auf ihr Handeln zu unterstützen. Die Methodenkombination ist dergestalt eingebunden in eine Forschungsstrategie, die wir oben als Aktionsforschung bezeichnet haben. Solcher Umgang mit den Daten garantiert, dass die von Diegritz und Rosenbusch geforderte "Rollenverschiebung [von Lehrern und Schülern, d. Verf.] vom Objekt zum Subjekt" (26) zur Tatsache wird. Wenn ich in meinem Projekt dennoch auf den Einsatz dieser Methodenkombination verzichtet habe (vgl. die Teile III und IV), dann v.a. weil ich befürchtete, dass sie wiederum in den falschen Methodenpluralismus des empirischen Wissenschaftsparadigmas zurückgebunden wird - nicht zuletzt deshalb, weil Diegritz und Rosenbusch zuwenig konsequent aus diesem heraustreten und implizit die dort entwickelten und gültigen Standards für die Dignität einer wissenschaftlichen Methode akzeptieren.

Konsequenter verfährt da schon Switalla (1977), indem er unter Hinweis auf die immer erforderlichen Deutungs- und Verstehensleistungen (27) bei der Kommunikationsforschung die Adäquatheit quantitativen Vorgehens und nichtteilnehmender Beobachtung überhaupt bezweifelt und alle Hoffnung in den Diskurs setzt, den Diskurs, verstanden als argumentative Rekonstruktion unterrichtlicher Verständigung, die gewissen Regeln unterliegt. Er ist es auch, dessen Konzept am klarsten auf Aktionsforschung hinzielt.

2.3. Aktionsforschung

2.3.1. Aktionsforschung als eigenständiges wissenschaftliches Paradigma

Das Konzept von Aktionsforschung geht auf Kurt Lewin, den amerikanischen Sozialpsychologen, zurück. Im deutschsprachigen Raum ist es in breiterem Umfang jedoch erst in jüngerer Zeit rezipiert worden. Von entsprechenden Versuchen legt der Reader von Haag et al. (28) Zeugnis ab. An diesen Beiträgen kritisiert Moser (29), von dem, so weit ich sehe, die relevantesten Publikationen zu diesem Thema stammen, dass die Begründung für Aktionsforschung defensiv geschehe; indem sie die gültigen Standards des erfahrungswissenschaftlichen Paradigmas unhinterfragt übernehme und damit immer schon ein Defizit gegenüber streng empirischer Forschung zugebe, bleibe ihr die strikte Einhaltung der Standards (i.e. Objektivität, Validität, Reliabilität) aus *forschungsstrategischen* Ueberlegungen verwehrt. Diese Art Legitimation von Aktionsforschung hält Moser für ungenügend. Er meint, dass das empirische Paradigma, anschliessend an die Diskussionen des "Positivismusstreits in der deutschen Soziologie" (30), einer grundsätzlichen und praktischen Kritik bedürfe. So zeigt er für das empirische Gütekriterium der Objektivität, dass die tatsächlich immer stattfindende Kommunikation zwischen Forscher und Proband diese zum vorneherein verunmöglicht (31). Ähnlich verfährt er mit den beiden andern Kriterien.

Durch die immer schon erfolgende Kommunikation zwischen Forscher und Proband wird das erkenntnistheoretische "ceterum censeo" der empirischen Wissenschaften, dass nämlich grundlegende Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis die Trennung von Subjekt und Objekt sei, entscheidend in Frage gestellt. Für die Sozialwissenschaften gilt das in besonderem Masse. Wenn es so ist, dass der Forscher stets Teil seines Objekts, der im geschichtlichen Prozess so gewordenen gesellschaftli-

chen Realität, ist - und das ist er doch gewiss (32) - dann lässt sich die postulierte Trennung von Subjekt und Objekt höchstens noch als Fiktion aufrechterhalten: "Aus der Tatsache, dass die Wissenschaft selbst jener Lebenspraxis angehört, die sie erforscht, ergibt sich ein spezifisches Problem der Sozialwissenschaften: Denn der Forscher ist hier in eine Doppelstellung versetzt, gleichzeitig jene Lebenspraxis zu seinem Objekt zu machen, der er als aktiv Handelnder selbst zugehört" (33). Dieses Problem muss Wissenschaft in ihre Reflexion aufnehmen. Sie wird sich so bewusst, dass ihre Deutung von Wirklichkeit eine unter vielen möglichen ist, die gar "oft defizitär [ist]. Sein [sc. des Wissenschaftlers, d.Verf.] Mangel an Handlungswissen führt ihn leicht dazu, konkrete Situationen falsch zu interpretieren, Widerstände zu unterschätzen, Hindernisse zu übersehen, gegebene Handlungsmöglichkeiten nicht wahrzunehmen." Moser schliesst daraus, "dass Aktionsforschung auf unterschiedliche Situationsdeutungen der im Forschungsprozess involvierten Gruppen angewiesen ist und die vorausgesetzte Arbeitsteilung nicht einfach durchbrechen kann" (34). Das bedeutet u.a. die Zurückweisung der empirischen Vorstellung, die "richtige" Anwendung des zur Verfügung gehaltenen Methodensatzes auf die erhobenen Daten gewährleistete Wahrheit; denn dahinter verbirgt sich ein monologischer Wahrheitsbegriff, der Wahrheit als Entsprechung von Aussage und Sachverhalt begreift. Da nun aber Sachverhalte immer Deutungen unterliegen, die interessengesteuert sind (Switalla) und deshalb divergieren, kann man nicht umhin, *Wahrheit dialogisch zu fassen* und an Verständigung, Kommunikation zurückzubinden. "Wahrheit", die auf diesem Wege zustandekommt, ist relativ: relativ zur Situation und zu den an ihr Beteiligten. Wahrheit also als Konsens. Sie wird so zur geschichtlich-gesellschaftlichen Wahrheit, die, weil sie nicht als endgültige denkbar ist, immer wieder umgestossen werden kann. Wahrheiten sind stets relativ und in das Imperium der je gespielten Sprach-

spiele und dessen Kritik eingegossen. Aktionsforschung ist lediglich so ehrlich, das zuzugeben.

Moser sieht deswegen als Instanz von Wissenschaft den auf Konsens zielenden *Diskurs*, an dem alle in Forschung Involvierten zu beteiligen sind (35). Das Problem des unerwünschten Einflusses des Forschers auf sein Objekt wird so zwanglos dadurch gelöst, dass die Situationsdeutungen der im Felde Handelnden, der "Objekte" der Forschung also, gleichberechtigt in den Diskurs eingehen, dass sie somit auch zum Mit-Subjekt des Forschungsprozesses werden und dass der Diskurs auf verändernde Praxis bewusst zielt, indem er den Konsens über Handlungsorientierungen anstrebt. Ziel der Forschung ist der Eingriff in die Praxis.

Forschung wird so zu einem Prozess, der zwischen Handeln - als bewusster Einflussnahme - und Diskursen verläuft, der sich eben dadurch, dass er diese konsequent als Instanz von Wissenschaft einsetzt, vom empirischen Paradigma endgültig löst: "Denken ist etwas, das auf Schwierigkeiten folgt und dem Handeln vorausgeht" (36). Der Satz stimmt auch in der dialektischen Umkehrung.

2.3.2. Diskurs als Instanz von Wissenschaft

Es stellt sich die Frage, was für Konsequenzen für die Forschungspraxis eine derart verstandene Aktionsforschung hat. Zum *ersten* können die traditionellen Gütekriterien nicht talequale übernommen werden. An deren Stelle treten drei neue Standards:

- a) *Transparenz*: "Es geht hier darum, dass der Forschungsprozess für alle Beteiligten durch Offenlegung von Funktionen, Zielen und Methoden nachvollziehbar gemacht wird" (37). Das bedeutet, dass Methoden, die auf der Unkenntnis der Probanden beruhen, wie heimliche Tonbandaufnahmen und Beobachtung, auch *teilnehmende* Beobachtung, über die die Beob-

bachteten nicht informiert sind (38), ausgeschlossen sind. Das Kriterium garantiert weiter, dass die Forscher sich über die gesellschaftliche Relevanz ihres Vorhabens klar zu sein haben; nur dann nämlich sind sie imstande, ihre Ziele und Methoden den Feldsubjekten mitzuteilen und deren - jetzt notwendiges - Einverständnis mit allen Teilen des Forschungsprozesses einzuholen.

- b) *Stimmigkeit*: Dieses Kriterium "besagt, dass Ziele und Methoden der Forschungsarbeit miteinander vereinbar sein müssen" (39). Damit soll der Gefahr gesteuert werden, dass das immer leitende Ziel der Veränderung des Forschungsfeldes in Richtung Demokratisierung, das jedem Aktionsforschungsprojekt eignet, durch Methoden (wie z.B. standardisierte Interviews u.ä.) desavouiert wird, die die praktisch im Feld Handelnden, die Feldsubjekte also, implizit wieder zu Objekten der Forschungsstrategie machen.
- c) *Einfluss des Forschers*: "Der Forscher darf bei der Datensammlung nicht bewusst verzerrend auf den Forschungsprozess Einfluss nehmen" (40). Damit ist nicht eine neutrale, nur registrierende Haltung des Forschers intendiert; der bewusste Eingriff in das soziale Feld, das Engagement für die Demokratie, die es beim Wort zu nehmen gilt, bleibt postuliert. Das Kriterium bezieht sich lediglich auf die *Datensammlung*.

Damit ist *zweitens* auf den Status der Daten hingewiesen. Sind sie im empirischen Paradigma - objektivitätsverbürgend - die Basis statistischer, rigide reglementierter Verfahrensweisen, die der Forscher eifersüchtig monopolisiert, so gehen sie im Aktionsforschungszusammenhang als Material in die Diskurse ein und stehen dort dem deutenden und interpretierenden Zugriff aller Beteiligten zur Verfügung.

Drittens ist wesentlich, dass Aktionsforschung von einem Problem ausgeht, das es in Zusammenarbeit mit den Praktikern zu formulieren gilt. Die Fragestellungen ergeben sich also primär

aus den praktischen Problemen des sozialen Feldes. Auffällig ist die nahe Verwandtschaft mit dem Konzept der problemformulierenden Methode Paulo Freires, die er in seiner Alphabetisierungsarbeit anwendet (41). Mit dieser Art und Weise der Problemformulierung in engem Zusammenhang steht die Bestimmung des Forschungszieles als 'Veränderung des Untersuchungs-Subjekt/Objektes'.

Viertens verlangt ein solches Konzept die Beteiligung aller Beteiligten an der Forschungsarbeit und damit die Abgabe von Forschungskompetenz an die Feldsubjekte. Andernfalls würde Demokratisierung als Ziel unerreichbar und die Artikulation der tatsächlichen Bedürfnisse unvorstellbar, die im Dialog (Freire) oder Diskurs mit den Forschern gelingen soll und die Aktionsforschung voraussetzt, wenngleich sie selbstredend die Möglichkeit der Umformulierung von Problemen und Zielen kennt. Die tatsächlichen Bedürfnisse können als Diskursergebnisse auch erst im Verlaufe des Forschungsprozesses zutage treten - das ist wohl gar die Regel.

Aktionsforschung initiiert *fünftens* einen allseitigen Lernprozess aller Beteiligten. Schon bei Lewin verdeutlichte sich der Anspruch von Aktionsforschung, Handeln, Forschung und Lernen zusammenzubringen (42). Entscheidend dabei ist, dass beide Parteien, Forscher und "Erforschte", Lernprozesse durchmachen, durch Aktionsforschung handlungsfähiger werden. Wenn wir die von Tymister aufgewiesene sprachliche Vermittlung von Lernen in den Blick nehmen, dann wird deutlich, dass Aktionsforschung kommunikativ, dialogisch, diskursiv vor sich zu gehen hat; dass Handlungsphasen mit Phasen von Planungs- und Deutungskursen abwechseln, deren Aufgabe die Vermittlung von Forschung und Praxis ist.

Nach einer kritischen Würdigung des Beratungsmodells der Erlanger Schule und des Diskurskonzeptes von Habermas, denen er Foucaults Einwände entgegenhält und denen er beiden vorwirft, sie zögen die Regeln des Diskurses letztlich ideal-

stisch aus der "Natur" der Argumentation (Erlanger Schule) bzw. der Kommunikation (Habermas) ab, entwickelt Moser sein Konzept des *skizzierten Diskurses* (43).

2.3.3. H. Mosers skizzierter Diskurs

Die Kriterien des skizzierten Diskurses hätten inhaltlicher Art zu sein, da die rein formale Bestimmung durch Argumentationsregeln (Erlanger Schule) bzw. "Eigenschaften" der Sprache und den Rekurs auf eine unhistorisch gefasste Vernunft (Habermas) nicht verhinderten, dass in Diskursen gleichsam alles und jedes beliebige begründet werden könne. Dieser inhaltlichen Kriterien sind vier:

1. Weil Wissenschaft als Teil der Lebenspraxis zu verstehen und "damit deren Grundproblemen nicht einfach enthoben" sei, müsse sie Stellung beziehen, dergestalt dass "der Diskurs [...] das Interesse an einer substantiellen Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse nicht übergehen [darf]". Was v. Hentig von der Schule fordert, dass sie Demokratie beim Wort zu nehmen habe, verlangt Moser hier von der Forschung (44).
2. Es ist "unumgänglich, dass die in Diskurse eingehenden Aussagen (präskriptive, normative, deskriptive und umgangssprachliche Aussagen) auf ihre paradigmatischen Gehalte hin transparent gemacht werden" (45). Denn erst so werde es möglich zu entscheiden, wie die Aussagen mit der Lebenspraxis zusammenhängen, um die es in letzter Instanz ja immer geht.
3. Diskurs hat ideologie- und sprachkritische Funktion. Er ist die Instanz, vor der Schein der Gesellschaft und deren Sein getrennt werden, genau indem die Argumente auf ihre paradigmatischen Gehalte hin geprüft werden und damit auf die die Argumentation leitenden Interessen hin offengelegt werden.

4. Diskurs untersucht, "wie sich Wesen und Erscheinung der Gesellschaft zueinander verhalten" (46).

Die beiden letzten Kriterien übernimmt Moser von Habermas, der sie allerdings an die "Doppelstruktur der Rede" (47) knüpft, währenddem Moser den Diskurs konsequent auf die gesellschaftliche Wirklichkeit bezieht, in die er einzugreifen hat. Ich meine allerdings, dass Mosers Konzept des skizzierten Diskurses nicht haltbar wäre ohne die Fähigkeit der Sprache, sich vom gesellschaftlichen So-Sein durch ihre "selbstexplikative Leistung" (Habermas) zu emanzipieren. Diskurse sind Lernprozesse. Lernen ist sprachlich vermittelt. Darum bleiben sie an die Leistung der Sprache gebunden. Wenn Habermas den gesellschaftlichen Konnex nicht explizit herstellt, dann heisst das ja nicht, dass er nicht herstellbar wäre. Diese Vermittlung hat Moser, Habermas ergänzend, geleistet.

Ich halte i.ü. den häufig - auch von Moser erhobenen Idealismusvorwurf an Habermas für irreführend, stützt er sich doch just auf die bei Habermas fehlende Vermittlung der "idealen Sprechsituation" bzw. des Diskurses mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Dieses Problem liegt aber nicht in Habermas' Argument. Er befragt lediglich die Sprache nach ihren potentiellen Beiträgen zur "Lebensform", die der idealen Sprechsituation entspricht. Deshalb fehlt bei ihm auch die Antwort auf die Frage, ob die empirischen Bedingungen jener Lebensform, deren "Vorschein" die ideale Sprechsituation ist, praktisch herbeigeführt werden können (48). Was Moser zusätzlich leistet, ist eine Konkretisierung und Funktionalisierung von Diskurs im Hinblick auf die praktische Herstellung jener empirischen Bedingungen.

2.4. Zusammenfassung: Folgerungen

Als Konsequenz aus der Darstellung von Mosers Konzept ergibt sich schlüssig, dass Aktionsforschung in diesem Sinne *das* Konzept für Unterrichtsforschung (in) einer Schule der Demokratie darstellt. Weil es dem Diskurs als demokratischem Sprechen verpflichtet ist und damit der Förderung der Kommu-

nikationsfähigkeit. Weil es an Demokratisierung arbeitet. Weil es die Feldobjekte zu -subjekten macht. Weil es allseitige Lernprozesse initiiert und den Handlungsspielraum aller Beteiligten erweitert. Weil es Handeln an Verständigung verweist, der Kategorie Deutung also ihr Recht lässt. Weil es im Diskurs eine Instanz kennt, in der Macht, Herrschaft und deren Legitimation hinterfragt werden und in die sämtliche Daten über die Kommunikation im Felde, i.e. in unserem Falle: im Unterricht, eingehen.

2.5. Skizzierter Diskurs und Diskurs in der Schule

Es ist zum einen auszugehen von der Feststellung Mosers, eine Diskussion sei nicht schon per se Diskurs, der ja wesentlich das Hinterfragen von Argumenten leiste, und zum andern von der Aussage, Diskursfähigkeit sei im Unterricht zu schulen, da sie nicht vorausgesetzt werden könne. Nach dem Prinzip, dass nur gelernt wird, was man tut, müssen aber in der Schule Diskurse stattfinden. Ein Widerspruch: die Schüler müssen das tun, was sie nicht können. Ganz abgesehen davon, dass solches in der Schule laufend geschieht, insofern man ja nur sinnvoll von Lernen sprechen kann, wenn neue Fähigkeiten erworben werden, neues Wissen erlangt wird, lässt sich das Problem m.E. so lösen, dass ein weniger rigider Diskurs-Begriff für die Schule angesetzt wird, der blosse Diskussionen mit einbegreift. Dem Grundsatz des Aufsteigens vom Einfacheren zum Schwierigeren folgend, können in die unterrichtlichen Diskussionen anfänglich vom Lehrer, später auch von den Schülern Impulse gegeben werden, die auf die Interessegebundenheit und damit auf den "paradigmatischen Gehalt" von Argumenten und Aussagen hinweisen (49). Auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, Schüler an der Planung und Auswertung von Unterricht zu beteiligen, ist oben schon hingewiesen worden. Trotz dieser vorläufigen Abschwächung des Diskurs-Begriffs aus didaktischen Erwägungen darf auf das wesentliche, erste Kriterium des skizzierten Diskurses: *Demokratisierung*, auf gar keinen Fall verzichtet wer-

den, da nur so der notwendige Konnex zwischen Sprechhandeln und dem allgemeinen Ziel von Unterricht und Schule gewahrt bleibt und nur so die reziproke Beziehungsdefinition als vertrauensvoll etabliert werden kann (Freire: "Akt der Liebe") (50). Es ist dies jenes Kriterium, das am ehesten geeignet ist, die in der Schule so nötige Vorurteilskritik zu begründen (51). An dieser Stelle, bei den in der Klasse herrschenden Vorurteilen nämlich, kann auf einsichtige Weise Ideologiekritik (i.S. von Unterscheidung zwischen Sein und Schein bzw. Wesen und Erscheinung) an alltäglichen Beispielen geübt werden. In dem Masse, wie sich die unterrichtlich Handelnden ihrer Deutungen als Deutungen bewusst werden, und in dem Masse, wie Theorien, wissenschaftliche Erkenntnisse etc. in den Unterricht eingehen, nähern sich schulische Diskurse Mosers skizzierten Diskurs an und können die Kriterien allmählich enger gefasst werden. Es sei nicht verschwiegen, dass ein solches Konzept auf Schwierigkeiten stösst und dass das hier angedeutete "Diskurscurriculum" immer wieder an die Grenzen des Freiraumes stösst, den die Institution Schule setzt und begrenzt. In Teil IV wird ein Projekt geschildert, das als Teil eines solchen Curriculums denkbar ist und dessen Erfolg trotz einiger nicht-eingelöster Erwartungen zu diesbezüglichen Hoffnungen berechtigt. Dies gilt insbesondere, wenn man sich die im folgenden, dritten Teil diskutierten institutionellen und personellen Bedingungen der Projektarbeit vergegenwärtigt.

T E I L I I I

Nicht er (der Hochspringer) hat diese Latte gelegt, sondern sie wurde gelegt auf Grund einer Ueber-einkunft, einer Konvention. Man hat sich weltweit darauf geeinigt, dass es sinnvoll sei, diese Latte zu überqueren, und dass dies sehr wichtig sei.

Peter Bichsel

Die private Schule ist grundsätzlich experimentierfreudig.

Erich Klee

3. Randbedingungen: die Lehrlingsfachschole der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich (LFS)

Die Intention der beiden voranstehenden Teile war es, den theoretischen Rahmen, die Legitimation, die diskursive Begründung für Schul- und Forschungsprojekte und die darin anzuwendenden didaktischen und wissenschaftlichen Strategien zu liefern. Im folgenden soll diese Absicht konkretisiert und illustriert werden durch die Schilderung eines Projektes, das eine Gruppe, bestehend aus neun Schülern und mir als ihrem Lehrer, an einer betriebsinternen Schule für kaufmännische Lehrlinge in Zürich durchgeführt hat.

Ziel dieses dritten Teils ist es, die institutionellen und personellen Bedingungen zur Sprache zu bringen, die das Projekt in Planung und Durchführung bestimmten. Vorgesehen ist, das Bild einer Schule zu zeichnen, die ein Gefäß für echte Projekte mit Schülern bereithält, wie es seinesgleichen sucht, die indes - auf der anderen Seite - den Widerspruch zwischen demokratischem und "technokratischem" Anspruch oder, wie es in den internen Diskussionen heisst: zwischen Bildung (für die Demokratie) und Ausbildung (für die Arbeitswelt), recht schmerzlich erfährt und in ihren Diskussionen und Massnahmen auszutragen sucht. Das Folgende will dem Leser die Informationen vermitteln, die er braucht, um den Stellenwert des Projektes abzuschätzen, um aber auch Vergleiche mit der eigenen Arbeitssituation als Lehrer, Lehrerstudent oder Ausbilder ziehen zu können. Zu diesem Zwecke wird Kapitel 3.2. einige Angaben über die am Projekt beteiligten Schüler liefern; dies primär, um den Nachweis zu erbringen, dass dieses Projekt mit Schülern durchgeführt worden ist, die eine gängige schulische Sozialisation hinter sich gebracht haben, und dass ähnliche Projekte deshalb mit den nötigen Anpassungen an die je gegebenen Bedingungen in beliebigen Schulen machbar sind.

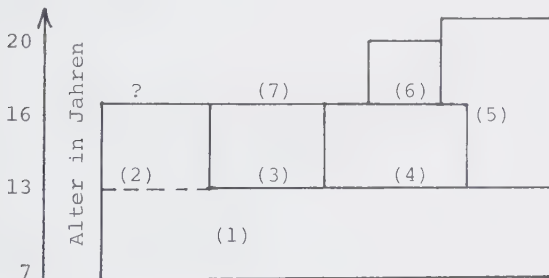
3.1. Institutionelle Bedingungen: die Schule

3.1.1. Die Berufslehre zum kaufmännischen Angestellten im Rahmen des Zürcher Schulsystems

In der Schweiz galt bis zum 1.1.1980 grundsätzlich das Prinzip der dualen Berufslehre, das praktische Ausbildung am Arbeitsplatz, im Betrieb, kombiniert mit dem mehr theoretisch orientierten Zielsetzungen verbundenen Besuch der öffentlichen Berufsschulen. Seit das neue Berufsbildungsgesetz vom 19. April 1978 in Kraft ist, d.h. seit dem 1. Januar 1980, ist dieses duale System im Grundsatz in ein triales übergeführt worden. Die Lehrlinge sollen sich nun die "grundlegenden Fertigkeiten" in *Einführungskursen* aneignen (1). Vom Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) genehmigte Lehrgänge dauern zwischen zwei und vier Jahren und schliessen mit einer Lehrabschlussprüfung ab. Man ist dann gelernter Klavierbauer, Keramikmaler, Kautschukant oder eben kaufmännischer Angestellter. Die Ausbildung zum kaufmännischen Angestellten dauert drei Jahre. Es besteht die Verpflichtung, während eineinhalb Tagen wöchentlich die Handelsschule des Kaufmännischen Vereins in Zürich zu besuchen (2). Die restliche Zeit hindurch ist der Lehrbetrieb als Vertragspartner des Lehrlings und seines gesetzlichen Vertreters für eine fundierte Berufsausbildung verantwortlich (3). Ueblicherweise tritt ein Schüler nach Absolvierung der in Zürich neun obligatorischen Schuljahre in eine Lehre ein. Er ist zu diesem Zeitpunkt also ungefähr sechzehn Jahre alt. Natürlich machen auch viele junge Leute eine Lehre, die es im Gymnasium nicht mehr ausgehalten haben oder die das Gymnasium nicht mehr ausgehalten hat. Welches ist nun die "normale" Vorbildung, die kaufmännische Lehrlinge mitbringen? Vorerst dazu einige Informationen zum Zürcher Schulsystem (4): Nach sechs Jahren Volksschule erfolgt die erste Differenzierung; die leistungsstärksten Schüler besuchen das Gymnasium, der grosse Rest verteilt sich nach Massgabe der (schulischen!)

Leistungsfähigkeit auf folgende Schultypen, wobei diese in der Reihenfolge abnehmenden Anforderungsniveaus genannt sind: Sekundarschule, Realschule, Oberschule. Aus diesen drei Schultypen rekrutieren sich die Lehrlinge; es dürfte indes klar sein, dass die Chancen schon des Realschülers, eine ihm zusagende und entsprechende Lehrstelle zu finden, relativ gering sind. In verstärktem Masse gilt das für den Oberschüler. Es gibt auch noch Sonderschüler (5).

Grafik 2



- | | | |
|-----|---------------------|--|
| (1) | Primarschule | 6 Jahre |
| (2) | Oberschule | 3 Jahre |
| (3) | Realschule | 3 Jahre |
| (4) | Sekundarschule | 3 Jahre |
| (5) | Mittelschule | 3½ bis 6½ Jahre |
| (6) | KV-Lehre | 3 Jahre |
| (7) | andere Berufslehren | 2 bis 4 Jahre in ca. 290 verschiedenen Lehrberufen |

Zurzeit - gewiss eine Folge der wirtschaftlichen Rezession einerseits, der Tatsache andererseits, dass heute die geburtenstarken Jahrgänge in oder vor der Lehre stehen (6) - können die Lehrmeister meist aus mehreren Bewerbern für die von ihnen angebotenen Lehrstellen auswählen. Es werden demzufolge für die kaufmännischen Lehren kaum noch Realschüler angestellt, die Auswahl konzentriert sich auf mittlere bis gute Sekundarschulabsolventen und "gescheiterte" Mittelschüler.

Eine an der kaufmännischen Berufsschule St. Gallen durchgeführte empirische Untersuchung von Metzger (7) bestätigt diese Aussagen weitgehend. Er weist darauf hin, dass "nur sehr wenige Schüler mit blossem Primarschulabschlusszeugnis (8) eine solche [sc. kaufmännische] Lehre [absolvieren]" und dass deshalb die Sekundarschulnoten "für die meisten Schüler die wesentlichste Grundlage für die Berufs- bzw. weitere Schulwahl [darstellen]". Aus der Tatsache, dass diese Noten zwischen 4,0 und 5,0 differieren, schliesst er, "dass sehr viele kaufmännische Berufsschüler mittelmässige Sekundarschüler waren, während erwartungsgemäss die besten bzw. schlechtesten Sekundarschüler andere Schulen besuchen" (9). Es ist allerdings anzunehmen, dass sich diese Verhältnisse aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung seit 1972 insofern geändert haben, als mehr mittelschulfähige Schüler eine Lehre machen und deshalb das Vorbildungsniveau höher ist. Dies ist um so mehr zu erwarten, als bereits in Metzgers Untersuchung ein Vergleich der Intelligenzniveaus der Berufsschüler mit Maturanden (10) ergab, dass "rund 16 % aller Lehrlinge und Lehrtöchter mindestens das durchschnittliche Intelligenzniveau der erwähnten Maturanden aufweisen" (11). So klar es mir scheint, dass Sekundarschulnoten wenig über die Befähigung aussagen, einen bestimmten Beruf auszuüben, so deutlich muss darauf hingewiesen werden, dass diese in den meisten Fällen ein hauptsächliches Kriterium für die Anstellung oder Nichtanstellung eines Schülers als Lehrling darstellen.

3.1.2. Ziele und Funktion der LFS

Kern und unbestrittenes Hauptfach der LFS ist die Bankkunde; dies ist v.a. darauf zurückzuführen, dass es im riesigen Getriebe des Hauptsitzes der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich für einen Lehrling beinahe unmöglich ist, nur durch den Aufenthalt in verschiedenen Abteilungen - infolge der hochentwickelten, betrieblich notwendigen Arbeitsteilung - sich einen Ueberblick über seinen Lehrbetrieb zu verschaffen, geschweige denn einen Einblick in die gesamte Branche zu gewinnen. Die relative Ungeeignetheit der für den Einsatz von Lehrlingen verfügbaren Arbeitsplätze für Ausbildungszwecke setzte und setzt die Notwendigkeit, die branchenspezifischen Kenntnisse, die an der Lehrabschlussprüfung abgefragt werden, auf eine andere Weise zu vermitteln denn in der Art der traditionellen Meisterlehre. Hier setzt der Bankkunde-Unterricht der LFS ein.

Um dieses Hauptfach herum gruppiert sich eine ganze Anzahl weiterer, mehr oder weniger berufsspezifischer Fächer, die zum Teil gar ausgesprochen allgemeinbildenden Charakter haben. Darunter neben Fremdsprachen auch Deutsch, besser: Muttersprache, da der Unterricht grundsätzlich in Dialekt erteilt wird. Dabei ist die Ueberlegung massgebend, dass die mündliche Kommunikation in der Schweiz in alltäglichen Situationen im Dialekt und nicht in der Hochsprache stattfindet. Damit ist m.E. eine wichtige Voraussetzung dafür gegeben, dass die Schüler ihre eigene Sprache lernen können (12). Anders stellen sich selbstverständlich die Tatsachen für schriftliche Kommunikation (13). Doch schon diese sehr skizzenhafte Unterteilung zwischen Bankkunde als Hauptfach und sich darum herum gruppierenden weiteren Fächern akzentuiert den grundsätzlichen Zwiespalt, der diese Schule prägt: den Widerspruch nämlich zwischen Ausbildung (für den Betrieb, für den Arbeitspaltz) und Bildung, verstanden als dialogische Aktion zwischen Lernendem und Lehrendem, die mit Bewusstheit auf den ganzen Menschen zielt und sich ihre Inhalte auch und v.a. von den Problemen aus der Praxis der Lernenden diktieren lässt, aus vergangener wie gegenwärtiger, wie antizipierter Praxis. Ausbildung in unserem Verständnis als Ausbildung für den Arbeitsplatz umgreift so gesehen einen Teilbereich zukünftiger Praxis und erhält von daher ihre Legitimation. Genauso könnte sich eine Unterrichtspraxis an einer Schule wie der LFS oder auch an einer öffentlichen Berufsschule nie der Tatsache verschliessen, dass der Schüler ein legitimes Recht auf Vorbereitung seiner Lehrabschlussprüfung hat (14). Ein Lehrer, der sich um dieses, den Schülern auf den Nägeln brennende Problem nicht kümmerte, würde den ihm gebotenen Spielraum, den die Schule als relativer gesellschaftlicher Schonraum ihm und den Schülern öffnet, gegen die Interessen der Schüler missbrauchen. Es geht nicht an und scheint mir ein Zeichen von Realitätsverlust und ungenü-

gender Anpassung an die gegebenen Verhältnisse, die kurzfristig nicht zu verändernden gesellschaftlichen Fakten einfach zu missachten. Im Gegenteil: sie müssen in der Schule thematisiert und aufgearbeitet werden. Wo jedoch die Macht fehlt, sie zu ändern, wenn sie sich auch als sinnlos oder gar dysfunktional erweisen, beweisen sie ihre Macht dem, der sie meint vernachlässigen zu können. Es ist niemandem gedient, wenn ein Lehrling die Abschlussprüfung nicht schafft.

Ausbildung ist demzufolge eine vornehme Aufgabe einer Schule wie der LFS, Ausbildung als eine "am Speziellen, an konkreten gesellschaftlichen Tätigkeiten und Beschäftigungen, zumeist an beruflichen" orientierte Aktion (15). Dagegen setzt Michællder den Bildungsbegriff, der - gefasst als Allgemeinbildung - sich aufs Allgemeine ausrichte, aufs Universale, Bleibende, Gültige.

"Bildung ist dem Gebrauchswertdenken enthoben, ist gesellschaftlicher Alltagserfahrung und Gegenwart entrückt." Bildung zielt auf individuelle Selbstverwirklichung. "Im Bildungsbegriff steckt der Anspruch, Raum für kritisches Denken und Urteilen zu schaffen, Raum für die Vorstellung anderer als der vorfindlichen Realitäten. Dahinter steckt letztlich die Idee persönlicher Freiheit" (16).

Für die Legitimation von Bildungsbemühungen an einer Berufsschule mag die folgende Ueberlegung massgebend sein: Berufliche Aufgaben seien einem derart raschen Wandel ausgesetzt, dass auf längere Sicht für eine befriedigende Berufsausübung mehr als das unmittelbar Nützliche verfügbar sein müsse. Ein gewisser Ueberschuss von Kenntnissen und Fertigkeiten erweise sich beim Berufseintritt durchaus als zweckmässig. Der Widerspruch zwischen Bildung und Ausbildung, der schon im Berufsbildungsgesetz vorgezeichnet ist (18), prägt die LFS in allen Fächern, insbesondere aber in den traditionellen Bildungsfächern wie z.B. Deutsch. Er erscheint auf dieser Ebene wieder als Widerspruch zwischen der Aufgabe, die Schüler auf die Lehrabschlussprüfung vorzubereiten (19), und dem Anspruch, seine kommunikativen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln

und zu fördern. Für den Schüler ergeben sich daraus höchst widersprüchliche Anforderungen: Einerseits wird von ihm "Initiative", selbständige Tätigkeit erwartet, andererseits setzt man ihn, schlechten Gewissens zwar und mit dem Hinweis auf die zu bestehende Lehrabschlussprüfung und die Bedürfnisse des Betriebs, einem ausserordentlichen Leistungsdruck aus (vgl. Kap. 1.3.2.1.!).

3.1.3. Exkurs: eine mögliche aktuelle Legitimation einer Schule wie der LFS

Ausgehend von der Vermutung, dass die Qualifikationsprofile von Arbeitsplätzen in Zukunft vermehrt einer "doppelten Dynamik" unterliegen, zieht Dubs (20) "Folgerungen für die heutige Berufsbildung", wobei er mit einem Beispiel aus dem technisch-industriellen Bereich den Begriff der doppelten Dynamik illustriert: "Zunächst kann eine weitere Automatisierung durchaus zu höheren Qualifikationen bei der Konzeption und Wartung von Maschinen führen. Die Weiterentwicklung kann aber die Wartung auch wieder vereinfachen, indem beispielsweise Elemente nicht mehr repariert, sondern einfach ausgetauscht werden." Doppelte Dynamik bezeichnet also den durch technische Entwicklung induzierten permanenten Wechsel in den Anforderungen, die in einem bestimmten Berufsfeld gestellt werden. Dieser Wechsel ist auch für die kaufmännischen Berufe zu erwarten, denkt man nur an die Technisierung und Rationalisierung der Büroarbeitsplätze durch Schreibautomaten, normierte Korrespondenz etc.

Die doppelte Dynamik führt nach Dubs zu folgenden Trends: "Anspruchsvolle Aufgaben werden wahrscheinlich zunehmend höhere Qualifikationen und ausgeprägte soziale Fähigkeiten erfordern. Aufgaben von mittlerem Schwierigkeitsgrad werden zunehmend mehr der doppelten Dynamik unterliegen, was nichts anderes als ein schnellerer Wandel (!) in den zu erfüllenden Aufgaben bedeutet, wobei dies sowohl für die Berufs- als auch für die Anlernstufe gilt. Eindeutig rückläufig werden nur einfache körperliche Arbeiten mit minimalen Anforderungen sein. Die doppelte Dynamik scheint uns indessen die schwerstwiegenden Probleme zu bringen. Leistungsmotivierte Mitarbeiter aller Stufen werden ihre berufliche Stellung häufiger wechseln wollen (grössere Mobilität), während weniger strebsame Mitarbeiter mit einer Dequalifizierung ihrer Arbeit werden rechnen müssen."

Aufgrund dieser Trends seien folgende Massnahmen angebracht:

1. Um die Dequalifizierung bestimmter Arbeiten auszugleichen,

ist der *allgemeinbildende Unterricht* an den Berufsschulen zu verstärken, um sinnvolle Freizeitgestaltung zu fördern und Fähigkeiten auszubilden, die echte Teilnahme am öffentlichen Leben ermöglichen.

2. Um die berufliche Mobilität zu erhöhen, ist die Anzahl der Ausbildungsberufe zu reduzieren und sind sogenannte *Querschnittberufe* zu schaffen.
3. Die Spezialisierung soll möglichst hinausgeschoben werden, indem *stufenweise ausgebildet* wird.
4. Um dem Schüler/Lehrling *unspezifische Qualifikationsinhalte* zu vermitteln, sind die Inhalte der beruflichen Bildung systematisch "in Richtung einer grösseren Bildungsbreite und *Entspezialisierung*" zu überdenken.
5. Solche unspezifischen Qualifikationsinhalte sind (unspezifische Qualifikationsinhalte meinen in der von Michel-Alder entwickelten Terminologie wenig anderes als Bildungsinhalte): Lernbereitschaft, Lernfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Selbständigkeit, soziale und kommunikative Kompetenz, berufliche Flexibilität, Bereitschaft, auch niedrigere Arbeiten zu verrichten (21).

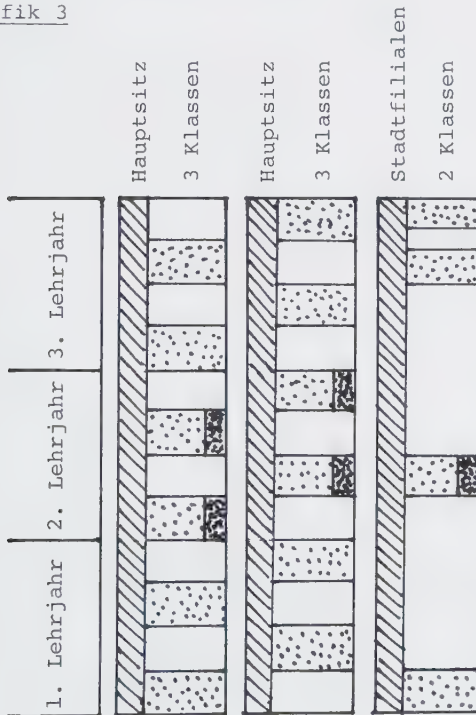
Ein derartiges Konzept scheint mir durchaus als Legitimationsrahmen einer Schule geeignet zu sein, die ein Grossteil ihrer Bemühungen auf die Vermittlung eben dieser unspezifischen Qualifikationsinhalte richtet, die indes andererseits auch Wissen und Können zu schulen hat, das von aktuellen Arbeitsplätzen im Lernbetrieb gefordert ist. Ich mache deutlich, dass die Argumentation von Dubs natürlich nicht die Motivation zur Errichtung der LFS darstellte; sie kann aber heute die Notwendigkeit von Bildung, von Lernzielen, wie sie unter 5. genannt sind, begründen, indem sie eine ökonomische Randbedingung beruflicher Ausbildung akzentuiert und das Interesse des Arbeitgebers am breit qualifizierten Angestellten ausspricht. Die Setzung obgenannter Lernziele konstituiert m.E. andererseits auch eine betriebseigene Schule als relativ autonom und damit als relativen gesellschaftlichen Freiraum und eröffnet Möglichkeiten, einen Unterricht, eine Ausbildung zu machen, die problemorientiert ist, die lehrlingszentriert ist, die projektorientiert ist. Denn ein Unterricht, wie er in den zwei ersten Teilen dieser Arbeit begründet gefordert worden ist, wird nicht umhin können, soziale und kommunikative Kompetenz zu schulen, Selbständigkeit zu fördern, Lernfähigkeit und -bereitschaft zu lehren.

3.1.4. Die Organisation der LFS

3.1.4.1. Der Stellenwert der LFS innerhalb der Lehre

Im Rahmen des dualen wie des trialen Systems der Lehrlingsausbildung leistet die LFS einen Teil der betrieblichen Ausbildung. Die nachstehende Grafik 3 informiert über die zeitliche Aufteilung der Lehrzeit auf die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen.

Grafik 3



öffentliche Berufsschule: 1 1/2 Tage/Woche, während 39 Wochen/Jahr



LFS: 6 mal 3 Monate bzw. 4 mal knapp 3 Monate



Betrieb: 6 mal 3 Monate bzw. 2 mal 1 Jahr in versch. Abteilungen



Wahlfachkurse: 1 mal 1 Nachmittag/Woche während 1 bzw. 2 mal 3 Monaten

Es ist zu unterscheiden zwischen Klassen, die aus Lehrlingen gebildet werden, die am Hauptsitz in Zürich arbeiten, und Klassen, die aus Lehrlingen bestehen, die in Filialen in der Stadt arbeiten. Deren Arbeitsplätze sind im allgemeinen als Lehrplätze geeigneter, so dass eine kürzere Schulzeit vertretbar erscheint.

Aus der Grafik 3 ergibt sich, dass fünf Klassen 65 % und zwei Klassen gut 50 % ihrer Lehrzeit in einer Schule verbringen. Eine Klasse weist höchstens 15 Schüler auf. Ueber die in der Grafik ausgezeichneten Wahlfachkurse zum einen und über die Auswirkungen eines derartigen Konzepts auf die Schüler/Lehrlinge zum andern wird weiter unten zu schreiben sein. Die im nächsten Kapitel vorgestellte Stundentafel wird erste Hinweise auf Belastung und Leistungsdruck der Schüler liefern.

3.1.4.2. Stundentafel

Ich beschränke mich auf die Darstellung der Stundentafel des zweiten Lehrjahres, da in dessen Verlauf die Wahlfachkurse stattfinden, in deren Rahmen das in Teil IV vorgestellte Projekt durchgeführt worden ist. Aus der Stundentafel erhellt - zumindest in quantitativer Hinsicht - das Verhältnis zwischen Ausbildung und Bildung; sie zeigt aber auch einen Aspekt der Schüler- bzw. Lehrlingssituation auf, die enorme zeitliche Belastung nämlich, der die Schüler ausgesetzt sind. Es mag in diesem Zusammenhang noch von Interesse sein, dass nur in den Fächern Sport und Wahlfachkurs keine Noten erteilt werden, dass alle drei Monate ein Zeugnis ausgestellt wird, dass es deswegen keine Seltenheit ist, wenn die Schüler mit mehreren Prüfungsarbeiten an einem Tag behelligt werden. Und an der öffentlichen Berufsschule wird ja auch noch in insgesamt dreizehn Fächern geprüft, zensuriert und qualifiziert ...

Grafik 4

Fach	Wochenstunden
Bankkunde	5 - 6
Wirtschaftskunde	2
Mathematik	2
Kaufmännisches Rechnen	1 (+ 1 Lektion Buchhaltung für schwache Schüler)
Deutsch	2 - 3
Französisch	3
Englisch	3
Sport	1
Wahlfachkurs	3
Total LFS	23 - 24
Berufsschule	15
Total	38 - 39

Kommentierende Bemerkungen:

1. In der EG wird die 35-Stunden-Woche diskutiert.
2. Es gibt an der Berufsschule noch ein Angebot von Freifächern.
3. Es werden Hausaufgaben erteilt. Daraus resultiert gesamt-
haft eine schulische Belastung des Lehrlings von ungefähr
45 Stunden/Woche. Der "unspezifische Qualifikationsinhalt"
Belastbarkeit, der so häufig in Stelleninseraten gefordert
wird, erfährt gewiss ungemeine Förderung.
4. Eindeutig erkennbar ist die Dominanz des Hauptfaches Bank-
kunde.
5. Deutlich wird bereits aus der Stundentafel, dass die LFS
nicht einfach berufsspezifische "skills" vermitteln will,
sondern auch unspezifische Qualifikationsinhalte. Noch kla-
rer erhellt das aus der Tatsache, dass im ersten Lehrjahr

das Fach Sozialkunde mit zwei Wochenstunden vertreten ist, das von Zielsetzung und unterrichtlicher Praxis her die soziale Kompetenz (vgl. Dubs) steigern will. Lediglich Bankkunde und kaufmännisches Rechnen sind Fächer, die eindeutig berufsspezifische Qualifikationen vermitteln wollen. Geschäftskorrespondenz ist nicht Teil des Faches Deutsch. Erst im dritten Lehrjahr taucht sie mit zwei Wochenstunden im Stundenplan auf. Fremdsprachige Korrespondenz hingegen ist in den Fächern Französisch und Englisch integriert. Gesamthaft lässt sich sagen, dass sich Bildung und Ausbildung in etwa die Waage halten. Die Schule ist in fast jeder Hinsicht einer Berufsmittelschule vergleichbar.

3.1.4.3. Die Wahlfachkurse an der LFS

Es handelt sich in diesem Kapitel darum, einige Informationen über die Institution der Wahlfachkurse an der LFS mitzuteilen, die m.E. zur Beurteilung des in Teil IV geschilderten Projektes von Wichtigkeit sind.

1. Die Kurse finden im zweiten Lehrjahr statt. Die Schüler müssen einen oder zwei Kurse besuchen, davon abhängig, ob sie während einem oder zwei Quartalen die LFS besuchen (vgl. 3.1.4.1.). Es handelt sich also nicht um ein Freifach.
2. Die Kurse finden - alle zur gleichen Zeit - an einem Nachmittag pro Woche statt. Es steht ein Block von drei Stunden zur Verfügung.
3. Ein Kurs dauert ein Quartal, was elf bis dreizehn Sitzungen ergibt, also knapp 40 Stunden.
4. Den 40 bis 75 Schülern, die jeweils an den Wahlfachkursen teilnehmen, wird von jedem durch einen Lehrer angebotenen Kurs eine *Kursbeschreibung* (Ausschreibung) verteilt, aufgrund deren ein Schüler sich für einen Kurs entscheidet und anmeldet. Er muss aber auch angeben, welche(n) Kurs(e) er besuchen möchte, im Falle dass zuviele Anmeldungen für einen bestimmten Kurs vorliegen (22). Die Gruppeneinteilung

wird aufgrund der Anmeldungen durch die Schulleitung vorgenommen.

5. Pro Kurs wird je eine Gruppe von fünf bis zwölf Schülern gebildet. Das Angebot umfasste in jenem Quartal, da auch mein Kurs 'Wir machen eine Ausstellung' durchgeführt wurde, folgende Themen:
 - Meinungsumfrage in der Stadt Zürich
 - Schlager
 - Kommunikation und Kooperation
 - Filmkurs
 - Fotografieren
 - Theaterspielen
6. Die Kurse verfolgen das Ziel, "Abwechslung zum rein berufsbezogenen Unterricht" zu bieten. Sie beruhen auf der "aktiven Mitarbeit" aller, "reine Konsumation" soll nicht möglich sein (23).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Institution dieser Wahlfachkurse ein echtes Gefäss für Projekte bildet, dass sie sich indes mit Bezug auf die didaktischen Leitvorstellungen vom restlichen Unterricht an der LFS in mehr oder weniger hohem Masse unterscheiden. Es wäre übertrieben, von einer schülerorientierten Oase in der lehrer- und lernzielorientierten Wüste zu sprechen, doch ist damit eine Tendenz angegeben. Mit diesen Ausführungen seien die Bemerkungen zu den institutionellen Rahmenbedingungen abgeschlossen.

3.2. Personell: die Schüler

Es erscheint mir notwendig, den Leser nicht nur über die institutionellen Randbedingungen ins Bild zu setzen, sondern auch einige Informationen über die Schüler zu geben, die es erlauben, Vergleiche zu ziehen und das in Teil IV vorgestellte Projekt im Hinblick auf die eigene Praxis, auf eigene Erfahrungen und Absichten, zu relativieren, kurzum: dessen Stellenwert abzuschätzen.

3.2.1. Die Projektgruppe

Beteiligt am Projekt waren neben mir als Leiter neun Schüler des zweiten Lehrjahres aus verschiedenen Klassen der LFS. Es konnte also nicht davon ausgegangen werden, dass die Gruppenmitglieder sich alle schon kannten. Schon an dieser Stelle merke ich an, dass damit eine Voraussetzung nicht gegeben war, von der die bekannten Konzepte Projektorientierten (oder Projekt-)Unterrichts üblicherweise ausgehen: ein gegebener Klassenverband mit einem Lehrer. Anzusetzen war also in gewissem Sinne ähnlich wie bei der Uebernahme einer neuen Klasse, wobei zu bedenken war, dass es sich um eine *"Klasse auf Zeit"* handelte, am besten wohl zu beschreiben als eine zeitlich limitierte Arbeitsgruppe, deren Aufgabe darin bestand, sich auf ein zu bestimmendes gemeinsames Ziel auszurichten, das zudem noch innerhalb von drei Monaten erreicht sein musste.

Die nachstehende Tabelle 1 gibt Auskunft über einige Daten der Gruppenmitglieder:

	AL	BT	BW	CE	FM	HW	MH	RJ	YD	AZ
Alter	17	18	17	17	19	17	17	17	17	26
Ge- schlecht	w.	w.	m.	w.	w.	m.	m.	m.	w.	m
letzte besuchte Schule	Sek.	Sek.	Sek.	Sek.	priv. Mit- tels.	Sek.	Sek.	Sek.	Sek.	Gymn.
Deutsch- noten										
- letzte Schule vor LFS	-	4.5	4.5	4.5	5.0	5.0	5.0	5.5	4.5	5.0
- Lehr- ab- schluss	-	4.5	4.7	5.2	4.7	4.7	4.7	5.0	4.7	-

Betrachtet man die Vorbildung der Gruppenmitglieder, so fällt auf, dass alle die Sekundarschule abgeschlossen haben (25). Das bedeutet, dass wir es in dieser Hinsicht mit einer durchaus zu erwartenden Gruppenzusammensetzung von kaufmännischen Lehrlingen zu tun haben (26). Dass sich in der Gruppe keine ehemaligen Realschüler befinden, ist weniger auf die grundsätzliche Unfähigkeit von Realschulabsolventen zurückzuführen, eine kaufmännische Lehre zu bestehen, als vielmehr auf die hier nicht zur Diskussion stehende Praxis der Lehrbetriebe, kaum noch Realschüler für die dreijährige kaufmännische Lehre zu berücksichtigen (27). Für Realschüler gedacht ist demgegenüber die nur zwei Jahre dauernde Bürolehre, die selbstredend auch weniger hohe Ansprüche stellt.

Allerdings wäre es auch falsch zu vermuten, dass die Schweizerische Kreditanstalt als Lehrbetrieb nur die notenmässig besten Sekundarschüler als kaufmännische Lehrlinge einstellt. Die Sekundarschulnoten sind zwar ein wichtiges Kriterium bei der Rekrutierung, doch wird zumindest ebensoviel Wert gelegt auf das Interesse der Kandidaten an der Banklehre, auf die Ergebnisse eines persönlichen Gesprächs sowie auf ihre Leistungen bei speziellen Aufnahmetests, die z.B. im Deutsch weniger auf schulisches Wissen und Können ausgerichtet sind als auf die Fähigkeit, einen schriftlichen Text (Leserbrief) adäquat zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren (z.B. in einem Antwortbrief).

Unter diesen Bedingungen ist es nicht verwunderlich, dass auch die in Tabelle 1 gegebenen Deutschnoten in der Tendenz den von Metzger erschlossenen Sachverhalt bestätigen, "dass sehr viele kaufmännische Berufsschüler mittelmässige Sekundarschüler waren" (28). Weiterhin ist möglicherweise die Tatsache für den Verlauf des Projektes von Bedeutung, dass zwei Schülerinnen ein bzw. zwei Jahre älter als der Rest der Gruppe sind.

3.2.2. Die Gruppe und der Leiter

Die Mitglieder der Projektgruppe stammten aus vier verschiedenen Klassen. In nur einer dieser Klassen ist der Verfasser/Leiter während eines Quartals - ein Jahr vor Projektbeginn - als Deutschlehrer tätig gewesen. Während der Dauer des Projektes arbeitete ich mit keiner der Klassen, aus denen die Gruppenmitglieder stammten.

Interessant, doch m.E. nicht überraschend ist, dass vier der neun Schüler in der Projektgruppe aus der Klasse stammten, die den Leiter schon als Lehrer erlebt hatte und sich so bei der Auswahl des zu besuchenden Wahlfachkurses ein Bild über Person und Unterrichtsstil des Gruppenleiters hat machen können. Andererseits bedeutete das auch, dass ich als Leiter lediglich knapp die Hälfte "meiner" Gruppe schon kannte, während ich die Gruppe als ganze neu zu übernehmen hatte (29). Aus dem in Anm. 29 geschilderten Verfahren der Gruppenzusammensetzung geht hervor, dass die Gruppenleiter im Prinzip keinen Einfluss auf diese hat und nur durch Form und Inhalt der Ausschreibung dafür sorgen kann, dass sich tatsächlich die Schüler für seinen Kurs anmelden, die interessiert sind, sei es nun vom Kursinhalt her oder von seiner didaktisch-methodischen Struktur.

Im Rahmen der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines derartigen Kurses, der sich als primäres Ziel gesetzt hatte, Lernen und Spass zu verbinden und zu diesem Zwecke von den Interessen der Schüler auszugehen, und der diese permanent einzubeziehen hatte, ist die Frage nach der Motivation der Schüler von erstrangiger Bedeutung; zu fragen ist also:

Welche *Gründe* führten bei den einzelnen Gruppenmitgliedern zum Besuch des Ausstellungskurses, und welche *Erwartungen* waren mit diesem Besuch verbunden?

Die Frage der Motivation bildet den Gegenstand des nächsten Kapitels.

3.2.3. Motivation

3.2.3.1. Die Ausschreibung des Kurses (30)

In der Ausschreibung, die die einzige Entscheidungsgrundlage für die Schüler darstellt, welchen Kurs sie besuchen möchten, galt es, v.a. zu betonen, dass der geplante Ausstellungskurs sein Ziel, eine Ausstellung zu machen, nur erreichen könne, wenn Inhalt und Form der Ausstellung von der Projektgruppe gemeinsam bestimmt würden. Es musste auf die Absicht des Leiters hingewiesen werden, sich zu diesem Behufe von der traditionellen Lehrerrolle zu distanzieren. Wichtig war im weiteren der Hinweis, dass dieser Kurs Spass machen solle und die Schüler trotzdem - oder gerade deswegen? - auch noch etwas lernen könnten.

Die Ausschreibung beinhaltete deshalb:

- den Appell an die Schüler, sich über Form und Inhalt der Ausstellung Gedanken zu machen;
- den Hinweis auf die Notwendigkeit, die Probleme gemeinsam zu lösen, die sich bei der Planung und Durchführung einer Ausstellung ergeben;
- den Hinweis, dass der Leiter die sich stellenden Probleme nicht für die Gruppe zu lösen beabsichtige;
- die Verbindung von Spass und Lernen;
- mögliche Lernziele.

Es bestand also die Absicht, durch diese Ausschreibung Schüler anzusprechen, die durch die "Offenheit" des Kurses motiviert würden und Interesse hätten, Eigeninitiative zu entwickeln. Ob dies gelungen ist, ersehe der Leser aus dem folgenden Abschnitt und sodann v.a. aus Teil IV.

3.2.3.2. Die Schülerwahl (31)

Wie schon unter 3.1.4.3. geschildert, müssen sich die Schüler folgendermassen zwischen den angebotenen Kursen entscheiden: In einer Liste aller angebotenen Wahlfachkurse versehen sie den ihnen am meisten zusagenden Kurs mit der höchsten Priori-

tät: 1; den ihnen am zweitmeisten zusagenden Kurs mit der Priorität 2 usw. Aufgrund der Prioritätensetzung aller Schüler wird sodann die Gruppeneinteilung von der Schulleitung vorgenommen. Die Mitglieder der Projektgruppe 'Wir machen eine Ausstellung' (32) haben wie folgt gewählt (die mit einem * versehenen Schüler stammen aus der Klasse, die den Verfasser schon als Deutschlehrer kannte und bei deren Wahl am wenigsten auszuschliessen ist, dass es sich um eine 'Persönlichkeitswahl' (des Leiters statt des Kurses) handelte):

Tabelle 2

	AL*	BT	BW*	CE	FM*	HW*	MH	RJ	YD
Priorität f. Ausst.- kurs	2	3	3	2	1	2	2	2	2
1. Prio.	Schl.	Foto	Foto	Foto	-	Schl.	Foto	Foto	Foto
2. Prio.	-	Film	Film	-	Schl.	-	-	-	-
3. Prio.	The- ater	-	-	Schla- ger	The- ater	Foto	Film	Film	Film

(33)

Diese Tabelle zeigt neben der Tatsache, dass nur gerade eine Schülerin sich in erster Wahl für die Ausstellung entschieden hat, doch immerhin, dass bei allen Gruppenmitgliedern ein starkes Bedürfnis nach Eigenaktivität vermutet werden kann, bedenkt man das ausserordentlich grosse Interesse an Kursangeboten wie Foto-, Film- und Theaterkurs, die alle in hohem Masse auf die Selbsttätigkeit der Beteiligten abheben müssen und deren Leiter das in ihren Ausschreibungen auch zum Ausdruck gebracht haben.

3.2.3.3. Erste Befragung der Gruppenmitglieder

Einer etwas genaueren Erhebung der Motivation der Gruppenmitglieder diene gleich zu Beginn der gemeinsamen Arbeit folgende Aufgabe, die den Schülern gestellt wurde. Sie hatten schriftlich folgende Fragen zu beantworten:

1. Aus welchen Gründen habe ich den Kurs "Ausstellung" gewählt?
2. Was erwarte ich vom Kurs?
3. Meine Vorschläge für das Thema der Ausstellung sind: ...

Zum Zeitpunkt, da diese Aufgabe gestellt wurde, kannten die Schüler neben der Ausschreibung lediglich die einleitenden Worte des Kursleiters, die die Schüler v.a. darüber informierten, dass er beabsichtige, die mit dem Kurs 'Wir machen eine Ausstellung' gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse für die Zwecke einer Dissertation fruchtbar zu machen.

Für die Darstellung der Ergebnisse dieser ersten Befragung fasse ich die Antworten auf die ersten beiden Fragen zusammen, da sie sich offensichtlich insofern überschneiden, als die mit dem Kurs verbundenen Erwartungen auch Gründe für die Wahl des Kurses darstellen (können):

Tabelle 3

Gründe für die Wahl, Erwartungen	Häufigkeit der Nennung
Ich sehe eine Chance, infolge der offenen Struktur des Kurses eigene Ideen in die Tat umzusetzen.	6
Ich möchte lernen, wie man eine Ausstellung macht.	5
Der Kurs soll Spass machen.	5
Ich würde eigentlich einen anderen Kurs vorziehen.	4
Ich besuche selber gerne Ausstellungen.	3

Ich hoffe auf gute Team- und Zusammenarbeit.	3
Ich kenne den Leiter und verbinde positive Erinnerungen mit seinem Unterricht.	2
Ich interessiere mich für den Kurs, weil er anders ist als die andern.	1

(34)

Ich meine, die Motivationsstruktur der Schüler in etwa folgendermassen umschreiben zu können:

Der Kurs interessiert mich v.a. wegen seiner offenen Struktur, so dass es möglich sein wird, eigene Ideen in die Tat umzusetzen, in guter Zusammenarbeit gemeinsam und als Gruppe ein Ziel zu erreichen, nämlich eine Ausstellung zu machen (von der Planung bis zur Realisierung); und diese Arbeit wird erst noch Spass machen.

Diese Motivationsstruktur, so wird der kritische Leser mit einigem Recht einwenden, entspricht derart weitgehend den in der Ausschreibung formulierten Intentionen des Leiters, dass die Vermutung einer Beeinflussung der Schüler durch den Leiter naheliegt. Ich möchte das keineswegs in Abrede stellen. Doch sei das Argument gestattet, dass der Leiter/Lehrer ja immer kraft seines Amtes bestimmte Erwartungen bei den Schülern erzeugt, die im Rahmen der Institution Schule definiert sind und immer wieder aktuell geschaffen werden, und dass deshalb ein Durchbrechen dieser Erwartungen primär durch eine Initiative der "stärkeren Partei", des Lehrers nämlich, bewerkstelligt bzw. eingeleitet werden kann (35). Die Richtung, in die institutionell normierte Erwartungen durchbrochen werden sollen, ist deshalb vom Lehrer nach dem Grundsatz der "Stellvertretung" zu bestimmen (36).

Jedenfalls konnte schon sehr früh in der gemeinsamen Arbeit der Gruppe ein tragfähiger Konsens mit guten Gründen unter-

stellt werden, der sich in der weitgehenden Uebereinstimmung zwischen den Intentionen des Leiters und der Motivationsstruktur der Schüler ausdrückte. Dass dieser Konsens im Verlaufe der Arbeit zur Diskussion gelangen muss (müsste), gleichsam um den stellvertretend getroffenen Lehrer-Vorentscheid demokratisch einzuholen, erwähne ich in der Meinung, dass das im Kontext des in dieser Arbeit propagierten Konzeptes eines demokratisch strukturierten Unterrichts selbstverständlich zu sein hat (37).

3.3. Zusammenfassung

Wir haben im dritten Teil die institutionellen und personellen Bedingungen für das im nächsten Teil darzustellende Projekt abgehandelt.

Bei den institutionellen Bedingungen war einzugehen auf die Stellung der kaufmännischen Lehre im System der Berufslehre in der Schweiz zum einen und im Zürcher Schulsystem zum andern. Einige Informationen über die Lehrlingsfachschule der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich gaben Aufschluss über deren Organisation und insbesondere über Einordnung, Zweck und Ziele der Wahlfachkurse, in deren Rahmen mein Projekt durchgeführt worden ist.

Bei den personellen Bedingungen war zunächst der Hinweis angebracht, dass die zugegebenermassen wenigen verfügbaren Daten über die Gruppenmitglieder keine offensichtlichen Abweichungen von Metzgers Ergebnissen erkennen lassen (38). Informationen über die Beziehung des Leiters zur Gruppe führten uns zur Frage nach der Motivation. Die erschlossene Motivationsstruktur der Gruppenmitglieder liess einen Konsens mit den Intentionen des Leiters erkennen, der folgende drei Elemente enthält:

- offene Kursstruktur, als Chance für Kreativität und Produktivität;
- gemeinsame Arbeit auf das Ziel hin, eine Ausstellung zu machen;
- Spass an und während dieser Arbeit.

Von diesem Konsens ist in der Darstellung des Projektes im vierten Teil auszugehen.

T E I L I V

Schulinterne Regelungen und organisatorische Strukturen begrenzen oft die Ziele und Intentionen des Lehrers, indem sie dem Lehren einen konservativen Orientierungsrahmen vorgeben.

H. Moser

Ich stelle mir vor, dass wir in einer Diskussion unser Ziel bestimmen und dann kreativ arbeiten können.

BT

4. Projektbericht

Ziel dieses vierten Teils ist es, den Verlauf der Projektarbeit von der Vorbereitung durch den Leiter bis hin zur Realisierung der Ausstellung in fünf Phasen darzustellen. Dabei wird auszugehen sein von der Frage, wie ein derartiger, in gewissem Sinne immer einmalig bleibender Prozess für daran nicht Beteiligte aufzuarbeiten ist. Ausgangspunkt der entsprechenden Ueberlegungen ist Nündels Definition des Projektbegriffs (1), die wir allerdings etwas erweitern.

4.1. Prinzipien der Projektdarstellung

Nündels Definition lautet:

"Im allgemeinen Verständnis [ist ein Projekt] ein grösseres, zielgerichtet geplantes und organisiertes Vorhaben, im pädagogischen Sprachgebrauch eine fächerübergreifende, durch eine Ernstsituation motivierte Veranstaltung" (2).

Diese Definition ist zweiteilig; sie unterscheidet zwischen dem "allgemeinen Verständnis" und dem "pädagogischen Sprachgebrauch". Ich meine, dass der allgemeine Teil der Definition erweitert werden sollte um den Aspekt der *Einmaligkeit*, damit betonend, dass Projekte nicht haarklein - in allen ihren Aspekten - wiederholbar sind. Das entspricht ihrer offenen Struktur, die echtes Handeln aller Beteiligten erlaubt und verlangt und, insofern Handeln selbstbestimmt ist, nicht völlig determinierbar und antizipierbar ist. Dem Projekt entspricht demzufolge das *Prinzip der rollenden, kollektiven Planung* (in Planungsdiskursen).

Des weiteren ist m.E. der "pädagogische" Teil der Definition insofern zu erweitern, als ein Projekt nicht unter allen Umständen durch eine Ernstsituation motiviert sein muss. Es sollen auch Veranstaltungen Projekte genannt werden, die durch eine Art "Laborsituation" motiviert sind, an deren Beginn also eine simulierte Ernstsituation steht, die indes im Laufe ihrer Bearbeitung zu einer echten Ernstsituation wird -

durch das Interesse aller Beteiligten - durch gemeinsame zielgerichtete Planung und Organisation - durch - und das ist entscheidend - echtes Handeln aller Beteiligten im Rahmen des Projektes. Ich halte im übrigen dafür, dass nicht alle Projekte fächerübergreifend sein müssen. Das Projekt nimmt keine Rücksicht auf traditionelle Fächerschränken, das heisst aber nicht, dass ein Projekt nicht auch im Rahmen eines einzigen Faches gemacht werden könnte (3).

Wie ist nun ein derart definiertes Vorhaben, ein Projekt also, dergestalt darzustellen, das Verständigung über das Projekt auch mit Nicht-Beteiligten möglich wird? Die Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis' nennt folgende Möglichkeiten:

"Dem Anspruch, Prozesse und Ereignisse möglichst genau in ihrer Abfolge zu dokumentieren, wurde die Forderung nach einer mehr systematischen und problemorientierten Darstellung entgegengestellt" (4).

Die Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis' hat die mit den zwei Möglichkeiten angedeutete Kontroverse nicht voll ausgetragen. Für unsere Belange wollen wir uns für die zweite Möglichkeit entscheiden, wobei "systematische und problemorientierte Darstellung" heissen soll, dass in Kap. 4.2. eine Systematisierung des Verlaufs nach fünf Phasen versucht wird und in Teil V eine an den Kriterien, die in den ersten zwei Teilen dieser Arbeit entwickelt worden sind, orientierte Einschätzung des Projektes vorgenommen werden soll. Der Entscheid gegen die erste Variante der Darstellung geschieht aus folgenden Gründen:

1. Unser Projekt stand, wie jedes Projekt, unter dem Diktat des *Widerspruchs zwischen Aktion und Forschung* (5). Im Entscheidungsfalle habe ich mich indes immer für das Primat des Handelns vor der Forschung entschieden, so dass der Projektverlauf nicht immer detailliert dokumentiert werden konnte (6). Das Primat des Handelns ergibt sich

dabei zwanglos aus dem in der Projektgruppe herrschenden Ziel-Konsens, es sei eine Ausstellung zu machen. Die Gruppenziele haben Vorrang vor dem Anliegen einzelner Gruppenmitglieder, auch wenn es sich um die Anliegen des Leiters handelt.

2. Die "historischen Details" (7) sind nur von Belang, wenn sie zur Darstellung der während der Projektarbeit abgelaufenen Prozesse absolut notwendig sind. Ziel der Darstellung ist nicht Detailtreue als wissenschaftliches *l'art pour l'art*, sondern *Verständigung* über abgelaufene Arbeits- und Lernprozesse.
3. Nur die systematische Darstellung erlaubt ein klares Herausarbeiten der einzelnen *Arbeitsphasen* und damit den Bezug auf bestehende Planungs- und Vorgehensraster für Projektorientierten Unterricht, ohne den vorliegenden Text ungebührlich mit Ballast zu beschweren. Dergestalt wird auch weniger die Einmaligkeit des Projektes betont, als vielmehr Wert gelegt auf die Chance, dass dieser Text Leser zu ähnlichen Versuchen anregt.

4.1.1. Planungs- und Vorgehensraster für Projektorientierten Unterricht

Die hier vorzustellenden Modelle sind für die Belange des Deutschunterrichts entwickelt worden (8). Wir wollen überprüfen, ob sie uns als Leitfaden für die Darstellung des Ausstellungsprojektes dienen können.

4.1.1.1. Boettcher, Otto, Sitta, Tymister (9)

Das im Buch "Lehrer und Schüler machen Unterricht" vorgeschlagene "Modell eines lehreradressierten Fragenrasters für Planung und Auswertung von Unterricht" (10) ist die Weiterentwicklung von Tymisters ähnlichem Modell aus dem Jahre 1975 (11). Wenn wir dieses Raster hier auf seine Tauglichkeit als Be-

schreibungsinstrument auch für unser Projekt überprüfen, so sind wir uns bewusst, dass es nicht als Mittel "für eine 'objektivierende' Erfassung von Unterrichtsprozessen durch Aussenstehende" gedacht ist (12). Dennoch meinen wir, dass es auch für unsere Zwecke gewisse Anregungen geben kann. Es gliedert sich in fünf Grobkategorien und einige Unterkategorien, denen die einzelnen Fragen zugeordnet werden:

1. Handlungsspielraum der Beteiligten
 - 1.1. Externe Bedingungen
 - 1.2. Interne Bedingungen
 - 1.2.1. Erwartungen, Ansprüche
 - 1.2.2. Kompetenzen
 - 1.2.3. Arbeitsmittel
 - 1.2.4. Soziale Beziehungen in der Klasse
2. Zielvorschläge und -entscheidungen
 - 2.1. Projektziele
 - 2.2. Arbeitsziele
 - 2.3. Lernziele
3. Durchführung
4. Auswertung der Unterrichtsprozesse
5. Folgen und Folgerungen aus diesen Unterrichtsprozessen

Dieses Raster hat dem Verfasser bei der Vorbereitung des Projektes und auch während dessen Durchführung immer wieder gute Dienste geleistet, wobei v.a. folgende Punkte von Bedeutung waren:

1. Externe Bedingungen, d.h. die Leitfrage, welche Erwartungen und Ansprüche die Schulleitung an das Handeln von Leiter und Schülern im Wahlfachkurs 'Ausstellung' hat (vgl. Kap. 4.2.1.1., Teilphase I,1: Vorbereitung, Darstellung des Projektes gegenüber der Schulleitung).
2. Interne Bedingungen, d.h. die Leitfrage, welche Erwartungen, Ansprüche und Kompetenzen auf seiten von Leiter und Schülern im Hinblick auf Projektunterricht in Rechnung zu stellen waren (vgl. Kap. 4.2.1.2., Teilphase I,2: Prozessantizipation, die Planung des Leiters).

3. Zielvorschläge und -entscheidungen, d.h. die Leitfrage, welche Zielvorgaben auf den verschiedenen Zielebenen (Projektziel, Arbeitsziele, Lernziele) durch den Leiter stellvertretend vorzugeben waren - unter Berücksichtigung der spezifischen Ausgangssituation, dass *die* Bedingung für Projektorientierten Unterricht nicht gegeben war; die Bedingung nämlich, dass aus der Arbeit eines Lehrers mit seiner Klasse sich Projektanlässe ergeben, die im Unterricht bearbeitet werden (vgl. Kap. 4.2.2., Phase II: Zielentscheidung).
4. Durchführung, d.h. die Leitfrage, welche Art der Projektplanung zu wählen ist und wie sich die einzelnen Arbeitsschritte folgen, bzw. die Frage nach dem Ablauf der Projektarbeit von der Zielentscheidung zur Zielerreichung (vgl. Kap. 4.2.3., Phase III: Planung durch die Projektgruppe; bzw. Kap. 4.2.4., Phase IV: Durchführung).
5. Die Grobkategorien 4. und 5. des vorgeschlagenen Rasters werden für unsere Zwecke zusammengefasst in Kap. 4.2.5., Phase V: Reflexion und Entscheidung über das Ergebnis.

Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, dass einzelne Kategorien des Rasters von Boettcher et al. nicht verwendet worden sind (13), andere zu einer Phase zusammengefasst werden. Damit glaube ich indes, den Intentionen von Boettcher et al. durchaus gerecht zu werden, verweisen sie doch selber auf den "Steinbruch"-Charakter (14) des Rasters. Bevor wir einlässlich begründen, warum wir es nicht genau in der von den Autoren vorgeschlagenen Form als Beschreibungsraster für unser Projekt verwenden können, seien noch zwei andere Ansätze vorgestellt.

4.1.1.2. Bochmann (15)

Bochmann legt ein Planungsraster vor, das sich deutlich an *alle* an der unterrichtlichen Kommunikationssituation Beteiligten richtet, das v.a. ein Hilfsmittel für die Schüler sein

will, sich an der Planung von Unterricht massgeblich zu beteiligen. Er räumt deshalb dem Bereich der "*Vorüberlegungen*" breiten Raum ein (16), die vor der eigentlichen Durchführung des Projektes stehen, die unter dem Begriff des "*Projektverlaufs*" abzuhandeln ist. Er meint, dass diese Phase der Vorüberlegungen deshalb so wichtig sei, weil so die Schüler Gelegenheit erhielten, die Entscheidungsgrundlagen für oder gegen ein Projekt auszudiskutieren und sich anzueignen.

Damit geht er eindeutig von der Voraussetzung einer gegebenen Klasse mit ihrem Lehrer aus. Nur unter dieser Bedingung nämlich kann diesen Vorüberlegungen derart breiter Raum gegeben werden. Nur unter der Bedingung einer kontinuierlichen Arbeit des Lehrers mit seiner Klasse kann auch das Risiko eingegangen werden, dass sich die Klasse gegen ein diskutiertes Projekt ausspricht. Ist die Bedingung nicht gegeben, so bedeutet ein Entscheid gegen ein Projekt u.U. das Ende der Projektgruppe. Im Falle unseres Ausstellungsprojektes wäre das der Fall gewesen. Insbesondere durfte ich das Risiko einer Ablehnung des Projektzieles "Ausstellung-machen" nicht laufen, weil ich gegenüber der Schulleitung bestimmte Zusicherungen habe geben müssen (17).

Der erste Teil von Bochmanns Raster ist demzufolge für unsere Zwecke nicht dienlich. Es bleibt die Frage nach dem zweiten Teilbereich seines Rasters: dem "Projektverlauf". Er gliedert sich wie folgt:

1. Aufgreifen des situativen Anlasses
2. Erste Formulierung des gefundenen Problems
3. Analyse der eigenen Situation
4. Die Projektplanung
5. Die Durchführung des Projekts
6. Auswertung und Beurteilung der Projektergebnisse (18).

Ich meine, dass, wo kein Klassenverband mit Lehrer die Ausgangssituation bildet, die Punkte 1. und 2. wegfallen müssen. Punkt 3. ist mit der Kategorie des "Handlungsspielraumes der Beteiligten" (Boettcher et al.) optimal abgedeckt. Ebenso

sind die Punkte 4. bis 6. in jenem Raster enthalten. Eine Modifikation unserer Gliederung, wie wir sie aufgrund des Vorschlages von Boettcher et al. im letzten Abschnitt entwickelt haben, drängt sich deshalb nicht auf. Doch auf einen sehr wichtigen Aspekt macht uns Bochmann durch seine Betonung des Bereiches der Vorüberlegungen deutlichst aufmerksam:

Für unser Ausstellungsprojekt haben ganz andere Ausgangsbedingungen geherrscht, als gemeinhin für Projektorientierten Unterricht richtigerweise unterstellt wird. Genau diese Andersartigkeit der Bedingungen war deshalb das Ausgangsproblem und hätte zu Beginn der Projektarbeit zur Diskussion gestellt werden können; i.S. von Bochmanns Begriff der Situationsanalyse (Punkt 3.). Da dieses Vorgehen indes das Risiko nicht ausgeschlossen hätte, dass sich die Gruppe letztlich gegen das Projektziel, eine Ausstellung zu machen, entschieden hätte (19), und ich dieses Risiko als Leiter aufgrund der Schulleitung gegenüber gemachter Zusagen nicht laufen durfte, blieb nur die Alternative, das Projektziel unverrückbar vorzugeben und den Handlungsspielraum insofern einzuschränken (20).

4.1.1.3. Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis' (21)

Diese Projektgruppe strukturiert ihren so genannten "Werkstattbericht" über ein Projekt zur Anwendung von "Qualitativer Inhaltsanalyse" im Unterricht wie folgt:

1. Projektkonstituierung, Planung, Organisation
2. "Einbringung" in die Schule
3. Verlauf des Unterrichtsprojektes
4. Funktion der qualitativen Inhaltsanalyse im Unterrichtsprojekt
5. Folgen des Unterrichtsprojektes (22)

Grundsätzliche Unterschiede zwischen diesem und unserem Projekt erlauben uns, auf diese Darstellungsart nicht näher einzutreten. Sie weicht ohnehin nur durch die projektspezifisch notwendige Gewichtung der Qualitativen Inhaltsanalyse prinzipiell von den bisher dargestellten Modellen ab (23).

4.1.2. Gründe, warum die bisher dargestellten Planungs- und Vorgehensraster nicht ohne Modifikationen übernommen werden können

1. Es konnte in unserem Projekt nicht von einem vorgegebenen Klassenverband ausgegangen werden.
2. Der Gruppe musste ein definitives Projektziel vorgegeben werden, damit die Schüler sich begründet für den Besuch des Kurses entscheiden konnten (vgl. 3.2.3.2.).
3. Die "internen Bedingungen" (Boettcher et al.) waren nicht bekannt und konnten vor Beginn der Projektarbeit auch nicht mit Sicherheit erschlossen werden.
4. Der Leiter der Projektgruppe war der Schulleitung gegenüber für die Erreichung des von ihm vorgegebenen Projektzieles verantwortlich; so durfte er den Schülern keine Möglichkeit geben, dieses Ziel zu ändern.
5. Diese Besonderheiten der Ausgangslage verlangen nach einer Art der Phasenunterteilung des Projektverlaufs, die weniger detailliert ist als die von Boettcher et al. sowie von Bochmann nahegelegte und so auch bei veränderter Ausgangslage praktikabel ist.

4.1.3. Bündel (24)

Bündel unterscheidet die folgenden fünf Phasen eines Projekts:

Phase I	Bedürfnis- und Interessenermittlung
Phase II	Zielentscheidung
Phase III	Planung
Phase IV	Durchführung
Phase V	Reflexion und Entscheidung über das Ergebnis

Ich halte mich in der nun folgenden Darstellung an diese fünf Phasen, die mir die in den bisher vorgestellten Rastern vorgenommenen Unterscheidungen durchaus zu enthalten scheinen, indes nicht diesen Detaillierungsgrad aufweisen, die eine Anpassung jener Modelle an die für unser Projekt abweichenden

Bedingungen erschweren. Ich halte indes die von Boettcher et al. getroffene Unterscheidung zwischen externen und internen Bedingungen für den Handlungsspielraum der Beteiligten (25) für eine grosse Hilfe und meine, dass sie den Prozess der Bedürfnis- und Interessenermittlung sinnvoll strukturieren kann, indem dieser Prozess in einer ersten Teilphase unter der Leitfrage nach den Erwartungen und Ansprüchen der Schulleitung abgehandelt werden kann; und in einer zweiten Teilphase unter der Leitfrage nach den Erwartungen, Ansprüchen und Kompetenzen der Schüler und des Leiters (26). In der ersten Teilphase kann dann gleichsam der Handlungsspielraum der Projektgruppe und können die Bedürfnisse und Interessen des Leiters in ihrer Bestimmtheit durch externe Bedingungen dargestellt werden. In der zweiten Teilphase kann die eigentliche Ermittlung der Bedürfnisse und Interessen innerhalb des abgesteckten Handlungsspielraums und relativ zu den abgeschätzten internen Bedingungen gezeigt werden.

Ich möchte indes ganz klar darauf hinweisen, dass diese fünf bzw. sechs Phasen vorab solche der Darstellung sind (oder auch solche der Reflexion), sich aber in der Realität der Projektarbeit zeitlich überschneiden. Die Grenzen können deswegen nicht immer mit wünschbarer Deutlichkeit gezogen werden.

4.2. Darstellung des Projekts

Einleitend eine Skizze des Projektablaufs: Am Anfang stehen Verhandlungen des Verfassers mit der Schulleitung über das Kurskonzept. Aufgrund der (grundsätzlich positiven) Ergebnisse kann das Projekt als offizieller Wahlfachkurs an der LFS ausgeschrieben werden. Die Projektgruppe konstituiert sich und sucht zuerst einen Konsens über das zu erreichende Ziel, indem sie ein Thema für die vom Leiter als Projektziel vorgegebene Ausstellung sucht und bestimmt. Es folgt die Planung der Arbeit: Zuerst gilt es Informationen zum gewählten Thema zu beschaffen sowie Materialien. Sodann werden die Informa-

tionen verarbeitet und ausstellungsreif aufbereitet. Am Ende wird die Ausstellung in den Schulräumlichkeiten der Lehrlingsfachschole der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich aufgebaut und gezeigt.

4.2.1. Phase I: Bedürfnis- und Interessenermittlung

4.2.1.1. Teilphase I,1: Vorbereitung, Darstellung des Projektes gegenüber der Schulleitung

Diese Teilphase dauert bis zur Ausschreibung des Projektes als Wahlfachkurs an der LFS. Die Darstellung unterliegt der Leitfrage, welche Erwartungen und Ansprüche die Schulleitung an das Handeln von Leiter und Schülern im Wahlfachkurs 'Wir machen eine Ausstellung' hat.

4.2.1.1.1. Vorbereitung

Bei der Vorbereitung des Projektes war davon auszugehen, dass die Zusammensetzung der Projektgruppe in dieser Phase nicht bekannt war. Interessen und Bedürfnisse waren demzufolge durch den das Projekt vorbereitenden Verfasser im Sinne der "vorstrukturierenden Unterrichtsplanung" (27) zu antizipieren. Es blieb nichts als der Entscheid für ein Projektziel, dem sich Arbeits- und Lernziele zuordnen liessen, die vom übergreifenden Lernziel von Deutschunterricht "Kommunikationsfähigkeit" (28) abgedeckt sind. Nebenbei sei bemerkt, dass sich durch dieses Vorgehen das von Nündel angedeutete Problem des Widerspruchs "zwischen denkbaren [aktuellen, d.Verf.] Schülerbedürfnissen und gesellschaftlichen Interessen" nicht gestellt hat (29). Entscheidend ist, dass sich die Lernziele am Ziel 'Kommunikationsfähigkeit' zu legitimieren haben. Das Projektziel muss geeignet sein, die Setzung von Lernzielen zu erlauben, die sich dergestalt legitimieren lassen (30). Der Zusammenhang zwischen Kommunikationsfähigkeit, Diskursfähigkeit und Fähigkeit zu (selbstbestimmtem) Handeln ist weiter oben dargestellt worden (31). Er war für die Gestaltung des

Kurses/Projektes in jeder Phase der Leitgedanke. Ebenso musste im Rahmen der Vorbereitung immer bewusst bleiben, dass der Entscheid für das Projektziel und ihm zuzuordnende Lernziele "stellvertretend" für die Schüler zu geschehen hatte. Im weiteren hatte die Vorbereitung gerade aufgrund dieser "Stellvertretung" der Forderung Rechnung zu tragen, dass die Zielvorgaben (Kommunikationsfähigkeit, Diskursfähigkeit, Handlungsfähigkeit) nur in einem Projekt angestrebt werden können, das den - in dieser Phase noch nicht bekannten - Schülern *breiten Raum für eigenes kommunikatives und materielles Handeln* lässt. Das auf Seite 134 folgende Konzept lag dem Kurs zugrunde. Mit diesem Konzept sollte einerseits die Offenheit der Projektstruktur gewahrt bleiben, andererseits der Schulleitung ermöglicht werden, das Projekt als Wahlfachkurs zu erlauben.

4.2.1.1.2. Darstellung des Projekts gegenüber der Schulleitung

Ich habe der Schulleitung ein Papier vorgelegt, das vom Zusammenhang zwischen Projektziel, Arbeitszielen und Lernzielen ausgeht; wobei vor allem betont wird, dass alle Ziele der Förderung der Kommunikationsfähigkeit dienen und deshalb das Projekt im Rahmen der Wahlfachkurse vertretbar und sinnvoll ist. Zweitens werden das Projektziel, Lern- und mögliche Arbeitsziele genannt. Drittens begründet das Papier, warum die Planung des Kurses Gegenstand des Projektes zu sein hat, und weist auf meine Absicht hin, den Kurs zum Gegenstand meiner Dissertation zu machen. Schliesslich diskutiert es mögliche Einwände gegen die Realisierbarkeit des Projekts.

Dies alles war nötig, ich möchte aber davor warnen, in solchen Papieren eine wissenschaftliche Sprache zu verwenden - wie ich es getan habe - und dergestalt zu vergessen, dass das in der Diskursgemeinschaft der Wissenschaftler üblicherweise verwendete Idiom sich erstens nur durch geringe allgemeine Verständlichkeit auszeichnet, zweitens deshalb Angst

KURSKONZEPT: 'Wir machen eine Ausstellung'

- Projektziel* Durch die sich zu konstituierende Projektgruppe wird eine Ausstellung geplant, vorbereitet, gestaltet und in den Schulräumlichkeiten aufgebaut und durchgeführt.
- Thema der Ausstellung:* Die Gruppe legt das Thema - ohne Beteiligung des Leiters - zu Beginn der gemeinsamen Arbeit fest.
- Lernziele:* Diskursfähigkeit, konkretisiert als Fähigkeit,
" - begründet zu entscheiden
- bis zum Konsens über Handlungen und Normen zu diskutieren
- Arbeitsschritte zu planen, d.h. zukünftige kommunikative und praktische [i.e. materielle, d. Verf.] Handlungen zu antizipieren
- überzeugend zu argumentieren
- eigene Intentionen verbal erfolgreich zu realisieren" (32).
- Arbeitsziele:* Diese sind im Rahmen der rollenden Planung jeweils 'aktuell durch die Projektgruppe festzulegen.
- Der Zusammenhang zwischen materiellem und kommunikativem Handeln in kursinternen Diskussionen/Diskursen, im Sinne von Planungs- und Deutungsdiskursen, hat zum bestimmenden Moment des Projektes zu werden durch
- gemeinsame, rollende Planung
 - Dokumentation des Kursverlaufs durch Einschätzungsprotokolle jeder Sitzung, die Verlauf und Deutungen dieses Verlaufs durch den Leiter festhalten (33)
 - Vorlage dieser Protokolle zur Diskussion durch die Projektgruppe
 - Schaffung von Diskursgelegenheiten also.
- Projekt als Gegenstand von
- Aktionsforschung:*
- Dokumentation des Kursverlaufs durch Einschätzungsprotokolle
 - schriftliche Schülerbefragungen
 - Diskussion der in Protokollen festgehaltenen Deutungen des Leiters in der Gruppe
 - Tonbandaufnahme einzelner Sitzungen und Diskussionen/Diskurse
 - Einsatz von Schülern für einzelne Beobachtungsaufgaben (34)

erzeugen kann, drittens - und entscheidend - Widerstände provozieren kann, wo sie nun beileibe nicht nötig sind (35).

Die Besprechung des Papiers ergab (36):

1. Das Projekt wird als Wahlfachkurs an der LFS durchgeführt.
2. Die Schulleitung legt grössten Wert darauf, dass das Projektziel erreicht wird. Dieses kann also nicht revidiert werden.
3. Budget und Terminplanung werden durch die Projektgruppe so rasch als möglich ausgearbeitet und der Schulleitung zur Kenntnis gebracht.
4. Diese teilt ihre diesbezüglichen Wünsche der Projektgruppe brieflich mit (37).
5. Die Projektgruppe informiert die Schulleitung spätestens nach der zweiten Sitzung über Budget und Terminplanung.
6. Die Schulleitung wird anlässlich eines Besuches im Kurs mit der Projektgruppe Budget und Terminplanung besprechen (38).

Durch diese Ergebnisse ist der Handlungsspielraum für die am Projekt Beteiligten verhältnismässig weit definiert. Wenn nur die gestellten Bedingungen (Kosten, Terminplanung, Unverrückbarkeit des Projektziels) durch die Gruppe erfüllt werden, so ist im übrigen der Handlungsspielraum, *wie* also diese Bedingungen erfüllt werden und welche weiteren Bedingungen sich die Gruppe für ihre Arbeit setzen will, nicht eingeschränkt. Die mit der Schulleitung ausgehandelten Bedingungen umschreiben im weiteren abschliessend die Erwartungen und Ansprüche, die ihr gegenüber zu erfüllen waren (39).

Aufgrund dieser Ausgangslage, die meiner Einschätzung nach als vielversprechend bezeichnet werden darf, konnte das Projekt als offizieller Wahlfachkurs ausgeschrieben werden (40).

4.2.1.2. Teilphase I,2: Prozessantizipation, die Planung des Leiters

Diese Teilphase umfasst den Zeitraum von der Ausschreibung bis zur ersten Sitzung. Ihre Darstellung unterliegt der Leit-

frage, welche Erwartungen, Ansprüche und Kompetenzen von Leiter und Schülern im Hinblick auf Projektunterricht in Rechnung zu stellen waren.

Das im letzten Kapitel vorgestellte Kurskonzept war nach dem Plazet der Schulleitung nun in eine Ausschreibung des Kurses umzugießen, die sich an Schüler als potentielle Gruppenmitglieder richtete. Aufgabe dieser Ausschreibung war es, die Leiterinteressen so deutlich darzustellen, dass die Schüler sich mit Hilfe der Ausschreibung ein Bild darüber machen konnten, ob der angebotene Kurs ihren Interessen und Bedürfnissen entspreche. Es musste abgesichert werden, dass der Anspruch des Leiters, einen Unterricht zu machen, der zur Sache der Schüler wird, durch den Anspruch der Schüler ergänzt wird, Unterricht zu ihrer Sache zu machen. Es musste abgesichert werden, dass das Lehrerangebot der gemeinsamen Planung von und Entscheidung über Unterricht von den sich für den Kurs anmeldenden Schülern auch angenommen wurde. Und es musste deutlich werden, dass der Leiter von den zukünftigen Gruppenmitgliedern erwartete, die "Akzentverschiebung vom lehrer- zum schülerzentrierten Unterricht" mitzumachen (s.o. p. 74).

Auf der anderen Seite musste ich in dieser Phase mit einer Schülergruppe rechnen, die bis anhin nur geringe bis gar keine Erfahrungen mit Projekten im Unterricht hat sammeln können. Deshalb sah ich vor, die Projektgruppe zu Anfang, gleich in der ersten Sitzung, mit einer Aufgabe zu konfrontieren, die geeignet war, die Erwartungshaltung abzubauen, man werde vom Lehrer jeweils "pfannenfertige" Lösungen präsentiert bekommen. Diese Aufgabe durfte indes nicht so schwierig zu lösen sein, dass die Gefahr früher Entmutigung aufkommen konnte. Die Aufgabe bestand darin, ohne irgendwelche Hilfe des Leiters das *Thema der Ausstellung* in der ersten Sitzung durch Diskussion bis zum Konsens festzulegen. Ich bin dabei davon ausgegangen, dass die Lösung der Aufgabe der ganzen

Gruppe eine ermutigende Erfahrung mit der diskursiven Art der Entscheidungsfindung vermitteln werde. Selbstverständlich sollte damit auch eine erste Gelegenheit für die Einübung von Planungsdiskursen eröffnet werden (41).

Es muss ebenso erwähnt werden, dass auch ich zu diesem Zeitpunkt über relativ wenig Erfahrung mit Projekten im Unterricht verfügte. Zwar hatte ich schon einige Wahlfachkurse geleitet (42) und verschiedene Versuche (mit wechselndem Erfolg) mit projektorientiertem Vorgehen im regulären Deutschunterricht unternommen. Doch war ich mir der - durch die Auflagen der Schulleitung noch verstärkten - Gefahr bewusst, in "die herkömmlichen Muster des Unterrichts" (43), in das traditionelle Rollenverhalten des Lehrers zurückzufallen, besonders in kritischen Situationen, wenn die Arbeit am Projekt nicht vorwärtsgehen sollte. Ich musste mir deshalb einige selbstadressierten Verhaltensvorschriften zurechtlegen:

1. Ich will mir weitgehende Zurückhaltung auferlegen, in den Gang des Gesprächs einzugreifen; in das von mir als "*Thema-Diskussion*" bezeichnete Gespräch zur Festlegung des Ausstellungsthemas will ich überhaupt nicht eingreifen.
2. Ich achte auf Versuche von Schülern, Macht auszuspielen, und reagiere, indem ich diese behutsam bewusst mache; das Mittel dazu sollen v.a. die *Einschätzungsprotokolle* sein (44).
3. Ebenso achte ich darauf, dass Schüler, die sich nicht oder nur selten am unterrichtlichen Gespräch beteiligen, zur Gesprächsteilnahme hingeführt werden (45).
4. Ich will auch - wenn es notwendig werden sollte - den Schülern bei der Formulierung ihrer Probleme, bei der Informationssuche, bei der rollenden Planung des Projekts Hilfestellungen geben, ohne aber den Unterricht "selber zu schmeissen" (46).
5. Ich will mich so weit wie möglich als eines von zehn Projektgruppenmitgliedern verstehen und verhalten.

Diese Verhaltensintentionen habe ich nicht vor der Durchführung des Projektes formuliert, sie ergeben sich indes aus den das Projekt leitenden theoretischen Positionen (vgl. Teile I und II dieser Arbeit) und bringen derart die Ueber-

legungen auf den Begriff, die angesichts der Ausgangslage anzustellen waren, in der das Projekt gestartet wurde.

Zur Frage, ob die antizipative Einschätzung und - mittels Ausschreibung - Steuerung der Erwartungen und Ansprüche der Schüler diesen Ansprüchen und Erwartungen tatsächlich entsprachen, zur Frage, ob die Steuerung, so behutsam sie war, diese Erwartungen und Ansprüche manipulierte, verweise ich auf die Darstellung der Motivation (s.o. Kap. 3.2.3.). Die dort gegebene Formulierung der Motivationsstruktur erlaubt m.E. die Annahme, dass die Einschätzung weitgehend adäquat war und die Ausschreibung die Erwartungen und Ansprüche des Leiters klar ausdrückte. Wenn allerdings der Manipulationsvorwurf nicht ganz entkräftet werden kann, so sei der Hinweis erlaubt, dass dann jede Art von Didaktik als geplantes Einwirken auf das Lernen von Schülern manipulativ werden muss und dass eine Manipulation zugunsten der Freiheit mir noch immer die vertretbarste erscheint.

4.2.2. Phase II: Zielentscheidung

Diese Phase überschneidet sich zumindest zeitlich mit der Phase I, soweit sie die Ziel-Vorentscheide des Leiters umfasst, und dauert im Prinzip bis zur Festsetzung des Themas der Ausstellung durch die Projektgruppe (47). Die Darstellung unterliegt der Leitfrage, welche Zielvorgaben auf den verschiedenen Zielebenen (Projektziel, Arbeitsziele, Lernziele) durch den Leiter stellvertretend zu geben waren und welche Entscheide der Projektgruppe überlassen blieben.

Für die Darstellung dieser Phase beziehe ich mich auf das unter 4.2.1.1.1., p. 134, genannte Konzept für das Projekt 'Wir machen eine Ausstellung'. Daraus geht hervor, dass aufgrund der institutionellen sowie der personellen Bedingungen einige Zielvorgaben durch den Leiter unumgänglich waren. So wurde das *Projektziel* vorgegeben, so mussten *mögliche Lernziele* das Projekt als im Rahmen von Wahlfachkursen legitim

erweisen. Lediglich die Wahl des Themas und damit die inhaltliche Konkretisierung der Ausstellung blieb offen. Anders ausgedrückt: der Ziel-Entscheidungs-Spielraum für die einmal konstituierte Projektgruppe war im Prinzip auf das Ausfüllen einer Leerstelle im Projektziel beschränkt (48). Des weiteren war intendiert, die als Teilziele auf dem Weg zum Projektziel zu verstehenden *Arbeitsziele* durch die rollende Planung der Projektgruppe bestimmen zu lassen. Dabei sind gelungene Zielformulierungen als weniger relevant anzusehen als die Fähigkeit der Gruppe, als Gruppe einzelne Arbeitsschritte festzulegen und deren Notwendigkeit für das Erreichen des Projektzieles planerisch (i.e. antizipatorisch) und praktisch (i.e. je aktuell) zu erkennen. So wurde in der zweiten Sitzung folgende Terminplanung von einer ad-hoc gebildeten Untergruppe erstellt, die dann in weiten Zügen auch eingehalten werden konnte. Wo dies nicht gelungen ist, half der allen Mitgliedern der Gruppe schriftlich vorliegende Plan, über die ungelösten Probleme und den Fortschritt der Arbeit ständig auf dem laufenden zu sein (49).

Terminplanung					
2. Sept.	9. Sept.	16. Sept.	23./30. Sept.	21. Okt.	22. Okt.
- erster Besuch Altstadt	- Aufstellung u. Bestellung der benötigten Materialien	- zweite Exkursion	- Verarbeitung des ganzen Materials	- Ergänzungen	- Aufbau der Ausstel-
- erste Fotos		- Aufteilung in Gruppen		- letzte Vorbereitungen für Ausstellung	lung
- Eindrücke sammeln, Notizen machen	- Arbeitsaufteilung u. Bearbeitung u. Besprechung d. Fotos (Kleinkopien)	- Archivbesuche	- Evtl. Ankauf von Ausstellungsgegenständen		Ausstellung: 22.10.77 bis 5.11.77

Einzelne Arbeitsschritte lassen sich ohne weiteres in *Arbeitsziele* umformulieren:

- zum Thema der Ausstellung sind aus verschiedenen Quellen Informationen zu beschaffen
- das gesammelte Material ist ausstellungsfähig aufzubereiten
- es sind Notizen über Eindrücke zu machen
- usw.

Aus der "Terminplanung" geht im übrigen das von den Schülern gewählte Thema der Ausstellung hervor: *Zürcher Altstadt*. Zum Zeitpunkt der Erstellung der Terminplanung war dieses Thema noch nicht weiter konkretisiert. Ich verweise für die Darstellung der Entwicklung des Ausstellungskonzeptes auf Kap. 4.2.3.3. und setze im Sinne eines Exkurses einen Ausschnitt des Einschätzungsprotokolles zur ersten Sitzung hierhin (51).

Exkurs: Thema-Gespräch

"Dieses [sc. das Gespräch über das Thema der Ausstellung] dauert etwa eine Stunde und führt zu einem echten Konsens (52), wonach das Thema 'Zürichs Altstadt' behandelt werden soll. Der Leiter nimmt an diesem Gespräch nicht teil. Er beobachtet das Gespräch; Wechsel des Sitzplatzes; das Tonband läuft (53). Nach anfänglichem Schweigen werden reihum Vorschläge gemacht, die jedoch (noch) nicht begründet werden, gegen die auch keine Einwände vorgebracht werden: eine Art brainstorming also. Die verschiedenen Vorschläge werden in der Folge daran gemessen, ob sie sich eignen, einer Ausstellung einen *Sinn* zu geben, denn einen solchen müsse eine Ausstellung haben. Nach längerer Diskussion schälen sich folgende Themen heraus:

- Zürichs Altstadt
- Karikaturen (Loriot)
- Flohmarkt.

Und das Thema müsse Raum lassen für eigenes kreatives Tun der Projektgruppen-Mitglieder.

(An diesem Punkt möchte der Leiter eingreifen, da er eine Verbindungsmöglichkeit sieht: Oberthema Altstadt, über die es sicher auch Karikaturen gibt; und der Flohmarkt findet auch dort statt. Der Drang nach schöpferischem Tun wird auch kaum eingeschränkt: Fotos, Herstellung von Ausstellungsgegenständen, Zeichnungen, Karten etc. Aber der Leiter kann seine Ungeduld zügeln. Zum Glück, denn die Gruppe merkt das auch ohne seine "Hilfe".)

Am Ende des Gesprächs gibt der Leiter seinen Eindruck wieder und drückt seine Befriedigung über den Gesprächsverlauf aus.

[...] Anschliessend noch - auf die Frage des Leiters, ob die Gruppenmitglieder seinen positiven Eindruck vom "Thema-Gespräch" teilen - ein kurzes Gespräch über das Gespräch, in dem eine Teilnehmerin darauf aufmerksam gemacht wird, sie habe z.T. die Rolle des Lehrers übernommen: Gesprächsorganisation: "sag du mal was!" - "Was meinst du dazu?" - Diese Kritik wird positiv aufgenommen" (54).

Die Diskussion dieses ersten Einschätzungsprotokolles spiegelt sich in demjenigen zur zweiten Sitzung wider, in der es vorgelegt worden ist (55):

"Sodann Vorlegen von Einschätzungsprotokoll 1: FM [eine Schülerin - alle Gruppenmitglieder erscheinen in den Protokollen mit den Initialen, d. Verf.] wendet ein, dass die Meinung des Leiters nicht genügend aus dem Protokoll hervorgehe. Sie befürchtet, dass AZ, der doch sicher auch thematische Vorschläge gehabt habe, mit dem Thema 'Altstadt' nicht glücklich ist. Sie sei "aufgestellt" ins Wochenende; und den anderen scheint es gleich ergangen zu sein. AZ präzisiert, ihn habe nicht nur der Gesprächsverlauf befriedigt, sondern auch die gewählte Thematik, nicht zuletzt deshalb, weil das Thema wirklich von der Gruppe gewählt worden ist."

Derartige Einschätzungsprotokolle erlauben in dieser Mischform von Verlaufs-, Ergebnis- und interpretierendem Protokoll im Prinzip Verständigung über Kommunikation und materielles Handeln im Kurs. Sie sind geeignet, Deutungsdiskurse zu provozieren.

4.2.3. Phase III: Planung durch die Projektgruppe

Diese Phase steht in engem Zusammenhang mit Phase II, insoweit die Zielentscheidungen nicht vorgegeben werden mussten. Ihr ordnen sich sämtliche planerischen Entscheide und Aktivitäten der Gruppe zu, unter der Leitfrage, welche Art der Projektplanung zu wählen ist.

Planung bedeutet, Ziele festzulegen und in Kenntnis dieser Ziele antizipierend festzulegen, wie diese Ziele zu erreichen sind (56). Die Instanz für gemeinsame Planung ist der Planungsdiskurs. Derartige Planungen können entweder der Bereitstellung von *Planungsgrundlagen* dienen oder konkret das *Vorgehen planen*, d.h. vorausschauend bestimmen. In beiden Fällen können den

Planenden nicht-beeinflussbare Bedingungen vorgegeben sein, die ich als (extern bestimmte) *Planungsvorgaben* bezeichnen möchte:

4.2.3.1. (Extern bestimmte) Planungsvorgaben

Diese bestanden für die Projektgruppe zum ersten in den vom Leiter vorgegebenen Zielen (Projektziel und Lernziele), zum zweiten in den in Kap. 4.2.1.1.2. geschilderten zusätzlichen Bedingungen der Schulleitung, in ihrer Forderung nach einem Budget und einer Terminplanung. Zum dritten war der zeitliche Rahmen nicht beeinflussbar: Die Anzahl der Sitzungen war festgelegt. Es konnten lediglich zwei Sitzungen zusammengelegt und auf einen Samstag verschoben werden; so wurde gewährleistet, dass der "handwerkliche" Aufbau der Ausstellung in einem Zuge durchgeführt werden konnte. Neben diesem Samstag standen acht Sitzungen zu drei Stunden zur Vorbereitung zur Verfügung, dann eine Sitzung als Reserve und für Zwecke der Kurs- bzw. Projektauswertung. (Diese ist in der Terminplanung nicht mehr berücksichtigt.)

4.2.3.2. Durch die Gruppe erarbeitete Planungsgrundlagen

Nach der Festlegung des Ausstellungsthemas, die schon unter 4.2.2. zur Sprache gekommen ist, galt es zunächst einmal, die Planungsvorgaben in eigene Planungsgrundlagen umzusetzen:

- Erstellen eines Kostenvoranschlages und Modifikation desselben aufgrund des von der Schulleitung gewährten Kredits (57);
- Erstellen einer Terminplanung, die über die Tätigkeit der Projektgruppe während der einzelnen Sitzungen Auskunft gibt;
- Konkretisieren des Ausstellungsthemas zu einem realisierbaren Konzept.

4.2.3.3. Planung des Vorgehens

Die Planung des Vorgehens hat auf die nachstehenden Fragen eine Antwort zu geben. Ich sehe sie in einem Unterrichtsprojekt als rollende, die Arbeit stets begleitende Planung, weil nur derart die Offenheit der Kursstruktur durchgehalten werden kann, die so wichtig ist für die Schüler, wenn sie ihren Einfluss auf den Projektverlauf nicht verlieren wollen. Diese Gefahr bestünde m.E., wenn die Planungsphase als eine vor der eigentlichen Projektarbeit abzuschliessende betrachtet würde. Nur durch diese Art der Planung kann auch der von Moser (58) verlangte Wechsel von Diskurs und materiellem Handeln eingehalten werden. Die zu beantwortenden Fragen lauten u.a.:

- Welche Arbeitsschritte sind zum Erreichen des Projektzieles notwendig?
- Bis wann muss welcher Arbeitsschritt abgeschlossen sein?
- In welcher Abfolge müssen die einzelnen Arbeitsschritte erledigt werden?
- Wie soll die Arbeit der Gruppe organisiert werden:
 - . Wer macht die einzelnen Arbeiten?
 - . Arbeitet die ganze Gruppe zusammen?
 - . Sind Untergruppen zu bilden?
 - . usw.
- Welche Informationen sind nötig, und wie sind sie zu beschaffen?
- Welches zusätzliche Material ist zu beschaffen?

Diese Liste kann erweitert werden. Mit welchen Fragen die Projektplanung sich zu beschäftigen hat, hängt in erster Linie vom Charakter des Projektes ab, v.a. aber vom gewählten Projektziel. Instanz für Entscheide über solche Fragen sind indes immer *Planungsdiskurse*, oder im Sinne von Vorübungen: *Planungsdiskussionen*. Diese können sich, sofern sie die Projektarbeit begleiten, auf die *Ergebnisse von Deutungskursen* stützen, Deutungskursen, die unter der Frage stehen: Was ist bisher wie erreicht worden - Wo stehen wir im Hinblick auf unser Ziel? Es besteht also im Rahmen von Projekten ein genaues

Verhältnis von Planungs- und Deutungsdiskursen und von Diskursen zum materiellen Handeln im Projekt.

Selbstverständlich hat Planung als antizipatorisches Handeln dem materiellen Handeln grundsätzlich vorauszugehen, und es überrascht deshalb nicht weiter, dass auch im Projekt 'Ausstellung' die wesentlichen Planungsschritte an dessen Beginn stattfanden. Neben dem "Thema-Gespräch" ist hier vorab die zweite Sitzung bedeutend, aus deren Einschätzungsprotokoll ich einen Ausschnitt hierhin setze (59):

"Brief Schulleitung (60): BW verliest den Brief noch einmal. AL: Wir müssen jetzt eine Terminplanung machen und einen Kostenvoranschlag. Die Gruppe (MH, BT) bezweifelt die Möglichkeit, jene genau, d.h. Sitzung für Sitzung machen zu können; und man einigt sich darauf, Teilziele anzugeben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein müssen. Beide Aufgaben könnten nur gelöst werden, wenn ein genaueres Konzept der Ausstellung ausgearbeitet sei. Es ergeben sich also zusammen drei Aufgabenbereiche, die AZ auf drei Kleingruppen aufteilen möchte:

1. Gruppe: Grundkonzept Ausstellung
2. Gruppe: Teilziele der Arbeit (Terminplanung)
3. Gruppe: Kostenvoranschlag

Dieser Vorschlag wird - es hat zur Pause geläutet - schweigend zur Kenntnis genommen und von AZ als angenommen hingestellt: *eine offensichtliche Fehlinterpretation* (61), wie das Pausengespräch zeigen soll. Folgende Einwände werden in der Pause gegen das Konzept erhoben:

- Man solle doch alles gemeinsam besprechen, da die einzelnen Bereiche nicht trennbar seien und miteinander zusammenhängen.
- Das Schweigen habe nicht Einverständnis gezeigt, sondern das Gegenteil.
- * Hatten die Gruppenmitglieder Angst, das Konzept des "Lehrers" in Frage zu stellen, zu kritisieren, mithin Angst, die Autorität des Lehrers, sein Recht, Schulstunden zu organisieren und zu planen, in Frage zu stellen? Wollten sie einfach in die Pause?*

Nach der Pause wird in einem zwanglosen Gespräch - stehend im Klassenzimmer - folgende Modifikation vorgenommen: Es werden zwar drei Arbeitsgruppen gebildet, doch sind diese gegeneinander offen. Sie setzen sich im Aufenthaltsraum je an einen Tisch, bleiben jedoch in gegenseitigem Kontakt, stellen sich gegenseitig Fragen und informieren sich über Ergebnisse. Nach Abschluss der Gruppenarbeit informieren die einzelnen Kleingruppen die Gesamtgruppe über ihre Arbeit, und eventuelle Widersprüche werden ausgeglichen.

- * Frage: Sollte sich AZ an einer solchen Gruppenarbeit in einer Gruppe beteiligen? Oder ist es richtig, dass er von Gruppe zu Gruppe rotiert (wie geschehen)?*

Die Ergebnisse:

1. Grundkonzept: Die Altstadt wird aufgeteilt in Oberdorf, Niederdorf, Links der Limmat. Jedes dieser Teilgebiete wird bearbeitet und ausgestellt nach dem Prinzip 'Gestern - heute'. Ausstellungsgegenstände können sein: Bilder, Fotos, alte Stiche, Zeitungsausschnitte. Ein Vergleich der Leute, die die Altstadt gestern bewohnten, und der, die sie heute bewohnen, wird angestrebt (Besuch im Landesmuseum, Archive). Bauliche und durch den Verkehr bedingte Veränderungen sollen dargestellt werden [...]. Der heutige Charakter der drei Teilgebiete soll zum Ausdruck kommen [...].

2. Terminplanung: (s.o., p. 139)

3. Kostenvoranschlag:

Fotos und Stiche	Fr. 150.--
Stellwände (Miete)	100.-
Tram	20.-
Eintritte	30.-
Anschaffungen	80.-
Beleuchtung	100.-
Reserve	70.-
Total	Fr. 550.-

(68)

4.2.4. Phase IV: Durchführung

Insofern als die Durchführung keines und insbesondere des hier vorgestellten Projektes nicht von der Bedürfnis- und Interessenermittlung, nicht von der Planung, nicht von der Reflexion zu trennen ist, umfasst die Phase der Durchführung zeitlich auch alle anderen. Ihr sind jedoch vorab, um trotzdem eine Abgrenzung zu erreichen, alle Handlungen zuzuordnen, die während des Projektes von Mitgliedern der Projektgruppe unternommen worden sind und direkt zur Erreichung des Projektzieles beigetragen haben. Die Darstellung der Phase IV unterliegt der Leitfrage nach dem Verlauf der Projektarbeit von der Zielsetzung zur Zielerreichung.

Es ist also ein Prozess nachzuzeichnen, der von der Gruppe in ihrer gemeinsamen Arbeit durchlaufen worden ist. Es ist ein Prozess, der zwischen den Polen '*materielles Handeln*' und '*Diskurs*' (oder Reflexion) abgelaufen ist und der - vereinfachend ausgedrückt - als ein Prozess vom Diskurs zum materiellen Handeln hin erscheint.

Nachdem eine Terminplanung erstellt, ein Kostenvoranschlag gemacht und mit der Schulleitung während der dritten Sitzung diskutiert (63), und nachdem das Grundkonzept der Ausstellung festgelegt war, galt es, die benötigten Informationen zum Thema zu beschaffen. Zu diesem Zwecke waren neben sogenannten "Exkursionen" in die Altstadt, die dem Sammeln von Eindrücken und Ideen, aber auch dem Aufnehmen von Fotografien dienten, auch Besuche im Landesmuseum, in Bibliotheken der Stadt, in Archiven vorgesehen, die dann allerdings aus Zeitgründen ausfielen, aber auch weil nie ein Gruppenmitglied auf diesen Besuchen bestand. Es genügte der Gruppe, die Nummern des Tages-Anzeiger-Magazins (64) auszuwerten, die Artikel zur Zürcher Altstadt enthielten - neben dem fleissigen Einbringen von Materialien aus dem Privatbesitz einiger Gruppenmitglieder. Ich denke im nachhinein, dass für die Informationsbeschaffung mehr Hilfen des Leiters durchaus angebracht gewesen wären. Zwar machte ich die Gruppe auf die Möglichkeit der Magazine aufmerksam, zwar erwähnte ich, es existiere ein Baugeschichtliches Archiv in Zürich. Doch genügte die blosser Erwähnung des Archivs einfach nicht, bei den Schülern die erhoffte Eigeninitiative zu wecken (65). Andererseits waren offensichtlich sämtliche Aktivitäten stark interessebesetzt, die eigenes kreatives Tun bedeuteten. Das Fotografieren selbst gefundener Motive in der Altstadt, die Auswahl der geeignetsten Bilder für die Ausstellung interessierten ausserordentlich. Ich erinnere in diesem Zusammenhang daran, dass nicht weniger als sechs der neun beteiligten Schüler am liebsten den Wahlfachkurs 'Fotografieren' besucht hätten (s.o., p. 116) (66).

Eine Art Dauerproblem unseres Projektes stellte die Beschaffung der für die Ausstellung benötigten Materialien wie Stellwände, des Kartons, grosser Papierbogen etc. dar. Galt es doch, mit einem recht bescheidenen Budget auszukommen. Noch im Protokoll zur fünften Sitzung heisst es: "Das Stellwandproblem ist ungelöst." In der sechsten Sitzung sind wir einen Schritt weiter: Eine Schülerin "hat Beziehungen zu einem Baugeschäft und kann wahrscheinlich Stiropor-Wände (ideal!) und Dachlatten - möglichst kostenlos - auftreiben" (67). Die idealen Stiropor-Wände werden denn auch drei (!) Tage vor der Eröffnung der Ausstellung angeliefert. Dachlatten indes müssen wir im letzten Moment doch noch kaufen. Die Erstellung der Stellwände in mehr oder weniger stabiler Leichtbauweise lässt dann die handwerklichen Talente einiger Gruppenmitglieder besonders zum Tragen kommen.

Für den eigentlichen Aufbau der Ausstellung waren die achte und die neunte Sitzung (ein Freitagnachmittag und ein Samstag) reserviert. Ich gebe einige Protokoll-Ausschnitte wieder, die die Atmosphäre dieser Sitzungen widerspiegeln und dreierlei deutlich machen sollen:

- das hohe Mass an Selbständigkeit und das grosse Interesse der Schüler;
- die Integration des Leiters als ein Gruppenmitglied;
- das Ausmünden des Gruppenprozesses aus planerisch-diskursivem in materielles Handeln.

"... AZ schlägt vor, dass die Gruppen das Material zusammenstellen und so zurechtlegen, wie es ausgestellt werden soll (68). Die Arbeit beginnt, Texte werden niedergeschrieben und sauber abgetippt. Jedermann ist überall und nirgends. Niemand - insbesondere AZ nicht - hat mehr den Ueberblick. Es entsteht eine tolle Arbeitsatmosphäre [...] Die letzten Fotos sind eingetroffen. Sie werden betrachtet und begutachtet, unter die Gruppen verteilt. [...] Das Stellwand-Problem ist teilweise gelöst: Stiroporplatten (FM). HW teilt mit, dass Dachlatten 1 Fr./m kosten, so dass wir diese kaufen können. Wir schätzen den Bedarf auf 80 Meter [...]. Vier starke Männer gehen die Latten holen und tragen sie in die Schule: ein rechtes Happening!

*Noch eine Bemerkung zu meiner Funktion: Meine Rolle ist die

eines Beraters. Wo Probleme auftauchen, werde ich angefragt und mache Vorschläge. Zu längeren Diskussionen und Gruppengesprächen kommt es nicht mehr. Es drückt die Zeit. Morgen müssen wir bereit sein - gemäss Auflage der Schulleitung.*

So das Protokoll schreibend, bin ich immer noch aufgestellt; ich fühle mich gut, ich bin zufrieden mit unserer Arbeit.

Bis 17.00 Uhr wird gearbeitet, z.T. auch länger (AL). Lieferung von Kartons um 19.00 Uhr (AZ)."

Das Protokoll vom Samstag ist ausserordentlich kurz:

"Um 15.00 Uhr steht die Ausstellung. Letzte Gestaltungsarbeiten werden von allen Gruppenmitgliedern ausgeführt. Es wird gesägt, gehämmert, gezeichnet, gemalt, geschrieben.

Noch immer scheint mir die Arbeitsatmosphäre ausgezeichnet und irgendwie unschulisch. Auch dass wir die Schule gestalten, ist aussergewöhnlich. Frage: Wie würde eine Schule aussehen, die von den Schülern selbständig gestaltet würde?" (69)

Das Prinzip der rollenden Planung hat natürlich zur Konsequenz gehabt, dass die Terminplanung, wie sie zu Beginn erstellt worden ist, und dass die am Anfang vorgesehenen Arbeitsschritte z.T. geändert worden sind. Ich verzichte hier auf eine Liste der Abweichungen vom vorgesehenen Ablauf.

4.2.5. Phase V: Reflexion und Entscheidung über das Ergebnis

Reflexion auf die Projektarbeit hat in einem derart strukturierten Projekt, dieses begleitend, im Prinzip permanent zu geschehen, so dass lediglich der Schwerpunkt reflektierenden Handelns am Schluss des Kurses liegt (70).

4.2.5.1. Die Einschätzung durch den Leiter

Diese hatte und hat auszugehen von den Zielvorstellungen, denen das Projekt sich verpflichtete, vorab aber von der zu Projektbeginn festgehaltenen "Erfolgsdefinition" (vgl. Anm. 48). Von daher bewerte ich das Projekt als einen Erfolg:

- die Ausstellung ist zustandegekommen;
- die Arbeit hat die Gruppe weitgehend befriedigt und hat Spass gemacht;
- weniger zufrieden waren wir am Schlusse mit der Ausstellung selbst.

Weiter deuten vielfältige Äusserungen des Leiters während des Kurses, in den Protokollen, auf dessen Zufriedenheit hin. Ich will auch nicht verschweigen, dass der reguläre Deutschunterricht, den ich gleichzeitig in anderen Klassen erteilte und der v.a. der Vorbereitung der Lehrabschlussprüfung gewidmet sein musste, zur Zeit der Projektdurchführung für mich eine eher negative Erfahrung wurde - im Vergleich mit der interessanten und befriedigenden Arbeit am Ausstellungsprojekt.

Notizen des Leiters, die kurz nach Projektschluss entstanden sind, halten folgende negativen Punkte fest:

- die Gruppe hat sich nicht zu einer Forschungsgruppe entwickelt (vgl. 5.4.);
- nicht alle Protokolle und keine schriftlichen Schüleräusserungen zum Kursverlauf sind in die projektinternen Diskursversuche eingebracht worden;
- nicht alle Gelegenheiten für gemeinsames Planen sind ausgenutzt worden;
- das Ausmünden des Projektes in mehr oder minder unreflektiertes materielles Handeln am Ende ist zumindest fragwürdig: Verlust der Reflexionsinstanz.

Trotz dieser Einwände halte ich an der grundsätzlich positiven Einschätzung fest und meine, dass sich ähnliche Versuche - mit den notwendigen Modifikationen - immer lohnen werden.

4.2.5.2. Schriftliche Äusserungen der Schüler

Dreimal während des Kurses sind die Schüler aufgefordert worden, sich schriftlich über das Projekt und sich selber im Projekt zu äussern: ein erstes Mal gleich zu Beginn (vgl. Kap. 3.2.3.3.), ein zweites Mal während der siebten Sitzung, d.h. kurz vor den beiden Sitzungen, die dem Aufstellen der Ausstellung vorbehalten waren, ein drittes Mal in der zehnten und letzten Sitzung, als die Ausstellung also schon stand. Der Grundton der Äusserungen ist positiv. Insbesondere die Antworten zur zweiten Befragung (die lediglich von fünf Grup-

penmitgliedern vorliegen, weil die Fragen aus organisatorischen Gründen über Hause aufgegeben werden mussten) sind durchwegs und ausschliesslich positiv (71):

- Die Gruppenatmosphäre wird als gut beurteilt.
- Die fünf Antwortenden fühlen sich in der Gruppe wohl.
- Die Erwartungen sind durchwegs erfüllt worden.
- Man ist mit dem in den ersten sieben Sitzungen Erreichten und mit der eigenen Arbeit zufrieden.
- Die Protokolle werden geschätzt, sollten indes jeweils eher zu Beginn der nachfolgenden Sitzung statt an deren Ende besprochen werden.

Etwas differenzierter und auch kritischer fallen die Antworten auf die Schlussbefragung aus. Alle neun Schüler haben geantwortet (72):

Eher positive Beurteilung erfahren:

- das Verhalten des Leiters, das als nicht-lehrerhaft erfahren worden ist (73);
- der Arbeitsstil der Gruppe, der v.a. aus folgenden Gründen geschätzt wird:
 - . tolerante Diskussionen, die an den Problemen des Kurses orientiert sind;
 - . kooperative Zusammenarbeit;
 - . Selbständigkeit;
 - . Entscheidungsspielraum für die Schüler;
- das Ergebnis der Arbeit, insofern als das gesteckte Ziel erreicht worden ist; indes werden gegen die Ausstellung selber Vorbehalte angemeldet: man hätte einiges noch besser machen können;
- die Verstärkung der eigenen Qualifikation, in Gruppen arbeiten zu können;
- das Du zwischen dem Leiter und der Gruppe (74).

Eher negative Beurteilung erfahren:

- der auf ungenügende Planung zurückgeführte Zeitdruck am Ende der Arbeit;
- die Ausstellung selber (s.o.);
- der dreiwöchige Unterbruch der Arbeit zwischen der siebten und der achten Sitzung (75);
- das zeitweilige Desinteresse einiger Gruppenmitglieder, das sich in "Blödeln" ausgedrückt habe.

Diese beiden Listen führen nicht alle von den Schülern genannten Aspekte auf. Sie beschränken sich auf Äußerungen, die von mehr als einem Schüler getan worden sind. Ich möchte sie ergänzen durch die Diskussion zweier Problemkreise, die während der Projektarbeit einen gewissen Stellenwert bekommen haben:

1. Das Du zwischen Leiter und Schülern: Wie aus Anmerkung 74 hervorgeht, habe ich es als Bestätigung des kollegialen Verhältnisses der Gruppe angetragen. Verschiedene Schüler erwähnen "Anfangsschwierigkeiten". Die meisten sind der Meinung, dass es - trotz der positiven Beurteilung, die es erfährt - für den normalen Unterricht ungeeignet wäre. Darin drückt sich das Problem des Verhältnisses zwischen Wahlfachkurs/Projekt und normalem Unterricht aus, das sich im Projekt problematisiert hat und das ich i.f. behandeln möchte:
2. Projekt und üblicher Unterricht: Die Frage stellt sich erstmals in der zweiten Sitzung, als eine Schülerin mich fragt, ob man aufzeigen müsse, um das Wort zu bekommen. Das Protokoll erwähnt zwei Interpretationsmöglichkeiten dieser Frage:
 - "a) Man rezipiert [...] den Kurs nicht als gewöhnliche Schule, in der das [sc. der Aufzeigezwang, d. Verf.] selbstverständlich wäre.
 - b) Man überlässt dem Lehrer immer noch das Recht, die Kompetenz, den Aufzeigezwang beizubehalten bzw. abzuschaffen: Er hat das Sagen. Hätte ich das Problem zur Diskussion stellen sollen, oder war es richtig, den Zwang einfach selbstherrlich abzuschaffen?" (76).

Dieser Abschnitt führt bei der Protokollabnahme in der vierten Sitzung zu folgender Diskussion:

"FM hält die erste Interpretation für die richtige; es handle sich bei diesem Kurs nicht um gewöhnliche Schule. Im übrigen ist sich die Projektgruppe einig, dass es schwierig sei, sich das Aufstrecken abzugewöhnen, da es im regulären Unterricht beinahe immer verlangt werde, z.T. mit Ausnahme des Faches Deutsch. [...] MH und BT gehen so weit, zu sagen,

dass der Kurs 'keine rechte Schule mehr' sei: Es besteht kein Zwang zum Lernen, AZ ist nicht der Lehrer, der den Stoff vermittelt. [...] AZ ist im Gegensatz zu MH und BT der Meinung, dass unser Projekt noch Schule sei, eventuell sogar Schule, wie sie sein sollte, denn: hier wird gelernt, was Spass macht, und hier wird gelernt, was in einer demokratischen Gesellschaft wichtig ist: Demokratie wird eingeübt durch gemeinsames Entscheiden, demokratisches Gespräch, Arbeiten möglichst ohne Zwang etc." (77).

Ganz deutlich wird hier der Dissens zwischen den Schülern und dem Leiter: Hält jener den Wahlfachkurs für ein Modell für Unterricht, so trennen diese das Projekt von der normalen Schule. Die Schüler tun das im übrigen mit gutem Recht und beweisen damit, dass sie "die Normalform der traditionellen Situation Unterricht" kennen und zu erkennen verstehen (78). Moser bestimmt diese "Normalform" folgendermassen:

- Die 'Szene' Unterricht ist räumlich so definiert, dass ein - manchmal sogar erhabenes Lehrerpult - einer Reihe von Schülerbänken gegenübersteht.
- Der Lehrer steuert das Gespräch durch seine Äusserungen, die Schüler antworten.
- Der Lehrer hat das Informationsmonopol und lehrt Dinge, welche die Schüler interessieren:
- Der Lehrer garantiert durch disziplinierende Massnahmen ein ungestörtes Lernen in der Schule usw." (79).

Wo nun der Lehrer die an die Normalform geknüpften Rollenerwartungen nicht mehr erfüllt, bleibt den Schülern keine andere Möglichkeit als das Verdikt: Keine Schule mehr. Denn ihr Begriff von Schule definiert sich nicht anders als durch die in langer schulischer Sozialisation eingeübte Normalform. Durchaus möglich, dass nur diese Umdefinition den Kurs vor dem Scheitern bewahrte. Als Normalformen-Lehrer habe ich nämlich "versagt". Und der versagende Lehrer hat normalerweise mit mehr als den normalen disziplinarischen Problemen zu kämpfen. Dass dies nicht geschah, habe ich möglicherweise genau der Interpretation, dieser Kurs sei keine rechte Schule, zu danken.

Ich meine, dass es gewiss wichtig und richtig war, diese Diskussion zu führen und den Dissens festzustellen. Ich meine indes auch, dass genau hier eine äusserst günstige Gelegenheit bestand, in einem Diskurs den Begriff der Schule *sprachkritisch und ideologiekritisch* zu hinterfragen. Doch da der Dissens die Arbeit der Gruppe nicht hemmen konnte, war es angesichts der knappen Zeit und des Primats des Projektzieles sicherlich auch vertretbar, den begonnenen Diskurs nicht zu vertiefen.

So blieb eben Schule das, was sie ist: nicht eine Institution, in der lustvoll gelernt werden kann, in der die Interessen der Schüler, deren Bedürfnisse und Probleme wichtig genommen werden, sondern eine Anstalt, in der Lernen Schweiss zu kosten hat. Weiterhin werden die am Projekt beteiligten Schüler den Begriff 'Schule' so verwenden. Was das Projekt allerdings dagegen gesetzt hat, ist eine Erfahrung mit der lustvollen Art des Lernens, ist eine positive Erfahrung mit einem Projekt in einer Schule ...

4.2.5.3. Die Schlussitzung

Meine Absicht bestand darin, in dieser Sitzung eine Auswertungsdiskussion, oder: einen Diskurs über den Kurs, als - neben den Protokollen und schriftlichen Schüleräusserungen - Reflexionsinstanz zu führen. Doch halten meine kurz nach dieser Sitzung entstandenen Notizen lediglich das Scheitern dieser Absicht fest. Die Schüler waren schlicht nicht mehr bereit, dieser Absicht zu folgen. Das Projekt war schliesslich beendet, und die Ausstellung stand. Die Notizen dokumentieren auch die Versuche des Leiters, "gegen" die unwilligen Schüler seine Absicht durchzusetzen, und vermeldet resignierend das Ende dieser Bemühungen in einem Kartenspiel.

4.2.5.4. Verpasste Lerngelegenheiten

Wie schon öfters erwähnt, stand das Projekt unter einigem Zeitdruck, was dazu führte, dass nicht immer - besonders seitens des Leiters - mit der genügenden Ruhe und Geduld vorgegangen werden konnte. So wurden denn einige Lerngelegenheiten, die sich ergaben, nicht wahrgenommen. (Dass sie sich ergaben, erweist m.E. die didaktische Fruchtbarkeit eines Projekt- oder Projektorientierten Unterrichts):

- Die Mitteilung an die Schulleitung über Budget und Terminplanung hätte von der ganzen Gruppe geschrieben werden können statt - wie geschehen - durch den Leiter.
- Es hätten systematischer Informationen zur Zürcher Altstadt gesammelt und weitere Quellen erschlossen werden können.
- Das Planungsproblem hätte intensivere Behandlung verdient.
- Die Ueberwachung des Budgets hätte durch die Gruppe geschehen können.

Trotz der in diesem Kapitel geäußerten und referierten Einwände fühle ich mich berechtigt - im Einverständnis mit den Schülern - zu einer gesamthaft positiven Einschätzung des Projekts und halte dafür, dass es vielleicht ein Schritt auf dem Weg zu einer demokratie- und diskursorientierten Organisation von Unterricht darstellen könnte, das zu Hoffnungen berechtigt.

4.3. Zusammenfassung

Wir haben im voranstehenden Kapitel 4.2. eine problemorientierte Darstellung des Projektverlaufs zu geben versucht und damit die Grundlagen für eine Bewertung des Projekts aufgrund der in den Teilen I und II entwickelten Kriterien für einen Unterricht der eigenen Sprache mit dem Ziel, für eine demokratische Gesellschaft das Lernen zu lernen, geschaffen. Vor diese Beurteilung möchte ich indes noch einen Abschnitt über die Methode der Projektdokumentation setzen.

4.4. Methode der Projektdokumentation

Es ist für diesen Abschnitt auszugehen von Mosers Behandlung des Problems der Forschungsmethoden (80), wobei v.a. auf vier Aspekte der Methodenwahl Bezug zu nehmen ist. Erstens beruht "die Funktion der Methoden, wie sie von der Aktionsforschung gekennzeichnet sind, [...] ja gerade in der engen Verknüpfung von Informationssammlung und Diskurs". Wahrheit wird dergestalt über systematisches Argumentieren zu erreichen versucht (81). Zweitens gilt der Diskurs als wissenschaftliche Instanz, was nichts anderes heisst, als dass die durch die eingesetzten Methoden erhaltenen Daten und Ergebnisse vom Diskurs zu kontrollieren und interpretieren sind: Sie sind also im Prinzip allesamt in die Deutungsdiskurse des Projekts rückzumelden. Die von Moser für den Einsatz von Experimenten formulierte Bedingung, die Resultate der Untersuchung müssten mit den Betroffenen diskutiert werden, gilt m.E. für alle eingesetzten Methoden (82). Drittens sind möglichst verschiedene und unterschiedliche Methoden zu verwenden, so dass die Ergebnisse sich gegenseitig kontrollieren können (83). Viertens versteht Moser wissenschaftliche Verfahren letztlich als "Präzisierungen und Verfeinerungen von Handlungsformen des Alltags". Das bedeute, dass wissenschaftliche Methodologien nur auf eine beschränkte Anzahl Methoden zurückgreifen könnten, weil das Alltagshandeln nur beschränkte Möglichkeiten biete (84). Meiner Ansicht nach heisst das aber auch, dass die Methoden, die eingesetzt werden, in einem genau zu bestimmenden Verhältnis mit dem Verlauf und den Zielen des Projektes zu stehen haben. Die angewandten Methoden müssen demzufolge nachstehende Bedingung erfüllen: Sie bringen das Projekt auf seinem Wege zum Ziel weiter, bzw. unterstützen die Projektarbeit. Oder: *sie verbessern die Bedingungen der Zielerreichung bzw. die Arbeitsbedingungen.*

Wir erhalten also zwei Aspekte, die die Kreativität des Forschers in bezug auf die Methodenwahl einschränken:

- die Verflechtung mit dem Alltagshandeln;
- das Verhältnis zum Projektverlauf und den Zielen des Projekts.

Vor dem Hintergrund dieser Ueberlegungen ist die in der Vorbereitung des Projektes 'Wir machen eine Ausstellung' entwickelte Intention der Projektdokumentation zu sehen:

Sämtliche Ergebnisse, die der Einsatz nachstehender Methoden erbringt, sind in der Gruppe zu diskutieren, d.h. in die gruppeninternen Diskurse als Material einzubringen. Daten zum Projektverlauf sollen mit folgenden Mitteln erhoben werden:

1. Tonbandmitschnitte der Gruppengespräche, die der Planung oder der Deutung des Projektverlaufs dienen;

2. Einschätzungsprotokolle (vgl. oben) aller Gruppensitzungen;
3. Strukturierte Beobachtung der Gruppengespräche mit Hilfe von Beobachtungsbögen, deren Kategorien Sprechakte darstellen - erstellt vorab aufgrund von Diegritz' und Rosenbuschs Vorschlägen (85);
4. Schriftliche Befragungen der Schüler (vgl. p. 117 f. und 149 f.);
5. Soziogramm - wobei der Einsatz dieser Methode ad hoc geschehen soll und nur, wenn der Arbeitsprozess nach Einschätzung eines oder mehrerer Gruppenmitglieder von Störungen auf der Beziehungsebene in Frage gestellt ist.

Das Mass der Realisation dieser Absicht will ich nachfolgend darstellen. Warum es nicht gelungen ist, sie vollständig in die Praxis umzusetzen, mag durch zwei Hinweise erläutert werden: Zum einen war ich nicht nur, und erst in zweiter Linie, der Forscher, der sich die Schule als Forschungsfeld gewählt hat, sondern primär der Lehrer, der Praktiker, der oft wenig Zeit hatte, "neben dem auf ihm ruhenden Handlungsdruck auch noch solche Aufgaben [sc. Forschungsaufgaben] zu lösen" (86). Zum anderen erwähne ich ein weiteres Mal den Zeitdruck, unter dem das Projekt gestanden hat, so dass die Erreichung des Projektzieles absoluten Vorrang haben musste (87):

Umsetzung der Absicht in die Projektwirklichkeit:

1. Ein Tonbandmitschnitt existiert nur vom "Thema-Gespräch" (vgl. Anm. 34 zu diesem Teil).
2. Die vom Leiter geführten Einschätzungsprotokolle konnten - mit Ausnahme eines Protokolls - immer mit der Gruppe diskutiert werden, allerdings nicht immer in der wünschbaren Ausführlichkeit.
3. Der Beobachtungsbogen wurde nur einmal eingesetzt (88).
4. Dreimal wurden schriftliche Befragungen unter den Schülern durchgeführt, die indes nicht rückgemeldet worden sind.
5. Ein Soziogramm erwies sich als unnötig.

T E I L V

Was macht ein Lehrer nach vier Uhr?
Er korrigiert ein paar Hefte und
schmaucht dann sein Feierabend-
pfeifchen. Irrtum.

Roger Vaissière

Schlimmer ist, dass bei Meinungs-
freiheit nie darüber geredet wird,
wie man eine Meinung kriegen kann.
Zuerst müsst ich doch instandgesetzt
werden, dass ich mir eine Meinung
bilde.

Bertolt Brecht

5. Beurteilung des Projektes 'Wir machen eine Ausstellung'

Ziel dieses fünften Teiles ist es, aufgrund der in den Teilen I und II entwickelten Kriterien für Schul- und Forschungsprojekte das in den Teilen III und IV dargestellte Projekt zu beurteilen. Die Leitfragen der einzelnen Kapitel sind dabei folgende:

- Ist das Projekt geeignet, den Beteiligten Gelegenheit zu bieten, ihre Fähigkeiten im Sprechen der 'eigenen' Sprache zu verbessern? (vgl. 5.1.)
- Bietet das Projekt Gelegenheiten für die Beteiligten, Lernen als - selbstbestimmtes - Handeln zu erfahren und dergestalt das Lernen zu lernen? (vgl. 5.2.)
- Können die Beteiligten innerhalb des Projektes ihre Bereitschaft zum und ihre Fähigkeit im diskursiven, also demokratischen Sprechen üben (vgl. 5.3.)
- Entspricht das für das Projekt gewählte Forschungsdesign den Anforderungen der Aktionsforschung? (vgl. 5.4.)

Im folgenden werden zu den vier Leitfragen jeweils die anzuwendenden Kriterien zusammenfassend dargestellt und sodann das Projekt hinsichtlich Konzept und tatsächlicher Realisierung an diesen Kriterien gemessen.

5.1. Projekt und Sprachlernen

Leitfrage: Ist das Projekt geeignet, den Beteiligten Gelegenheiten zu bieten, ihre Fähigkeiten im Sprechen der 'eigenen' Sprache zu verbessern?

5.1.1. Beurteilungskriterien (1)

Auf die Frage, was Schüler im Sprachunterricht zu lernen hätten, haben wir in Teil I der vorliegenden Arbeit die Antwort gegeben, sie müssten ihre eigene Sprache gebrauchen lernen.

Als Aufgabe für die Schule bedeute das die 'Förderung der Kommunikationsfähigkeit' (2). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, muss Sprachunterricht den nachstehenden Kriterien genügen:

1. Den Beteiligten werden Gelegenheiten geboten, ihre (sprachliche) Handlungsfähigkeit zu entwickeln.
2. Innerhalb eines Projektes werden sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen in ihren möglichen Beziehungen thematisiert und geübt. Somit sind integrierende Bestandteile eines Projektes
 - fiktive Diskurse,
 - Planungsdiskurse,
 - Deutungsdiskurse,verstanden als Sprachspiele im vollen Sinne, als Ensembles von "Sprechen und Tätigsein" (3).
3. Sprachunterricht thematisiert die Verknüpfung von Verbalem und Nonverbalem.
4. In einem Projekt ist der Gestaltung der Beziehungen der Beteiligten grosse Beachtung zu schenken, wobei es v.a. um die Herstellung angstfreier und vertrauensvoller Beziehungen geht.
5. In einem Projekt sind die traditionell komplementären Kommunikationsstrukturen tendenziell zugunsten symmetrischerer und damit demokratischerer aufzuheben; somit werden die Randbedingungen der Möglichkeit für alle Beteiligten geschaffen, auf den Einsatz von Macht zu verzichten.

5.1.2. Sprachlernen im Projekt

Die unter 5.1.1. aufgeführten Kriterien sind als Forderungen an Sprachunterricht zu verstehen. Insofern als das Projekt 'Wir machen eine Ausstellung' Sprachunterricht ist (bzw. war), ist es daraufhin zu untersuchen, inwiefern es den Forderungen

gerecht wird. Es ist dabei immer die Tatsache im Auge zu behalten, dass zwischen dem Konzept für das Projekt und dessen Realisierung notwendige Abweichungen bestehen.

zu 1.

Ich meine, dass sich im Laufe des Projektes immer wieder Gelegenheiten ergeben haben, die sprachliche Handlungsfähigkeit aller Beteiligten zu fördern. Ich erinnere vorab an das so genannte "Thema-Gespräch", an die Diskussionen über das Konzept der Ausstellung, an das Gespräch über das Budget mit der Schulleitung. Zum andern sind sicher auch die schriftlichen Äußerungen der Schüler als Chance zu werten, reflexiv, deutend auf eigenes Handeln Bezug zu nehmen. Im weiteren gab das Vorlegen der Einschätzungsprotokolle immer wieder Anlass zur Deutung und Interpretation des Projektverlaufs und des eigenen Handelns in dessen Rahmen. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Gespräche über das Verhältnis zwischen Projekt und Schule. Warum einige Lerngelegenheiten (Abfassen eines Briefes an die Schulleitung z.B.) nicht wahrgenommen worden sind, ist bereits in Teil IV begründet worden.

zu 2.

Fiktive Diskurse - unter dem Leitsatz des "Was wäre, wenn...?" - waren dadurch nicht oder kaum notwendig, dass es stets "genügend" praktische Probleme tatsächlichen Handelns in eigener Realität gab und dass keinerlei negative Konsequenzen für die Schüler aus bestimmten Aktivitäten zu befürchten waren. Der Planung und Deutung bzw. Reflexion materiellen Handelns gebührte der Vorrang. Der Organisation planerischer und deutender Diskursgelegenheiten in genauem Zusammenhang mit dem materiellen Handeln im Kurs war hohes Gewicht beigemessen. Zu verweisen ist im weiteren auf dieselben Beispiele, anhand deren schon der Nachweis zu führen war, dass im Verlaufe des Projektes sprachliche Handlungsfähigkeit gefördert werden konnte.

zu 3.

Schon das Kurskonzept (4) lässt diesem Bereich wenig Raum; indem es sich am Lernziel "Diskursfähigkeit" orientiert, widmet es den Kurs, das Projekt, der Förderung vorab argumentativer Sprechhandlungsfähigkeiten.

Des weiteren lässt die gewählte und noch deutlicher die praktisch realisierte Methode der Projektdokumentation durch den Verzicht auf den Einsatz von Video-Aufnahmen das Festhalten des Nonverbalen nicht zu.

zu 4.

Ob es gelungen ist, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Leiter und Schülern und den Schülern untereinander aufzubauen, ist nicht abschliessend zu entscheiden, da die Zusammenarbeit aus den oben genannten Gründen nach Abschluss des Projektes aufhören musste. Doch neige ich zu einer positiven Antwort, denke ich an die Arbeitsatmosphäre zurück, denke ich an die schriftlichen Anmerkungen der Schüler zum Verhalten des Leiters im speziellen und an den Grundton von deren schriftlichen Äusserungen im allgemeinen.

zu 5.

Offenbar ist es dem Leiter gelungen, den Kokon der traditionellen Lehrerrolle zu sprengen. Damit hat er sich auch einiger Möglichkeiten begeben, die dem Lehrer institutionell zugesicherten Machtmöglichkeiten einzusetzen. Das den Schülern angebotene Du hat diesen Prozess noch verstärkt, bis zu dem Punkt gar, wo Schüler fanden, es finde in diesem Projekt "keine rechte Schule" mehr statt (5). Vielleicht keine rechte Schule mehr, aber: "Die Bildungsarbeit muss einsetzen bei der Lösung des Lehrer-Schüler-Widerspruchs, bei der Versöhnung der Pole des Widerspruchs, so dass beide gleichzeitig Lehrer und Schüler werden" (6).

5.2. Projekt und Lernen

Leitfrage: Bietet das Projekt Gelegenheiten für die Beteiligten, Lernen als - selbstbestimmtes - Handeln zu erfahren und dergestalt das Lernen zu lernen?

5.2.1. Beurteilungskriterien (7)

1. Sollen die Schüler lernen zu handeln und damit lernen zu lernen, so sei - haben wir gesagt - Lernen als selbstbestimmte Tätigkeit mit dem Ziel zu fassen, das "Verhältnis zu den Dingen und den Mitmenschen selbst zu bestimmen" (8).
2. Da die Auswertung von Lernprozessen selbst wieder Lernen ist, ist innerhalb des Projektes der Reflexion vorangegangener Lernprozesse breiter Raum zu geben.
3. In einem Projekt ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Planung von Lernprozessen Sache der Lernenden ist.
4. Schulische Lernarbeit soll aus ihrer "Theorielastigkeit" befreit werden; innerhalb eines Projektes werden deshalb vielfältige Praxisbezüge organisiert (9).

5.2.2. Lernen im Projekt

Die unter 5.2.1. formulierten Kriterien sind als Forderung an Unterricht zu verstehen, der sich als Projektunterricht versteht. Vom Anspruch von Schule her, den Schülern etwas zu lehren, und vom Anspruch der Schüler her, in der Schule etwas zu lernen, ist im folgenden zu untersuchen, inwiefern das Projekt 'Wir machen eine Ausstellung' den vorgenannten vier Kriterien gerecht geworden ist. Auch in dieser Hinsicht ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Konzept des Projektes naturgemäss nicht in allem hat in die Realität umgesetzt werden können.

zu 1.

Innerhalb des durch die institutionellen Randbedingungen einerseits und die Forderungen der Schulleitung andererseits gegebenen Freiraums kann angenommen werden, dass den am Projekt Beteiligten selbstbestimmtes Tätigsein - i.S. von Lernen - möglich war. Ein weiteres Mal sei der Hinweis auf die Absicht des Leiters gestattet, sich so weit als möglich als ein Mitglied der Gruppe zu verstehen und zu verhalten, dadurch den Schülern ein weites Feld für eigene Entscheidungen eröffnend. Im Rahmen eines einzelnen Projektes ist meines Erachtens nichts Weitergehendes möglich, als diese Möglichkeiten anzubieten; ob sie dann ausgenützt werden, ist weitgehend abhängig von der interessebesetzten Aktivität der Schüler, ist also abhängig davon, ob es gelingt, eine Parallelität des Projektes mit den Interessen der Schüler zu erreichen. Ich meine, dass die oben skizzierte erschlossene Motivationsstruktur (10) und der Verlauf des Projektes den Schluss erlauben, dass die Schüler den gebotenen Handlungsspielraum in hohem Masse ausgenützt haben.

zu 2.

Durch den Einsatz der Einschätzungsprotokolle sowie den dreimaligen Einsatz von schriftlich durch die Schüler zu beantwortenden Fragen ist die Möglichkeit, auf abgelaufene Lernprozesse zu reflektieren, m.E. in genügendem Masse geboten worden. Dass eine konkrete Beurteilung der Leistungen - Lernprozesse - der einzelnen Gruppenmitglieder fehlt, ist z.T. darauf zurückzuführen, dass bestimmte Lerngelegenheiten nicht wahrgenommen worden sind (11). Andererseits war es primäres, im Kurskonzept festgehaltenes Ziel des Kurses, einen Gruppenarbeitsprozess zu ermöglichen, einen Gruppenlernprozess zu fördern. Weniger war es dem Konzept - und damit auch dem Kurs - um die einzelnen Lernprozesse einzelner zu tun. Dadurch hat sich das üblicherweise im Rahmen von Projektunter-

richt sich stellende Problem der individuellen Leistungsbeurteilung zu Zeugnis- und damit Selektionszwecken gar nicht erst gestellt. Auf den Einsatz irgendwelcher Tests musste angesichts der Zielsetzungen, die im Projekt Priorität hatten, verzichtet werden. Ich halte das nicht für einen Nachteil, im Gegenteil. Ziel war weniger die Förderung individueller Fähigkeiten als vielmehr die Förderung der Fähigkeiten einzelner, in und mit einer Gruppe ein gemeinsam gestecktes und gesetztes Ziel zu erreichen, nämlich eine Ausstellung zu machen - und auf diesem Wege allen Beteiligten eine positive Erfahrung mit Lernen in und mit der Gruppe zu vermitteln. Und das scheint mir gelungen.

zu 3.

Mit Bezug auf die eigenständige Planung von Lernprozessen ist vorab - ein weiteres Mal - auf das "Thema-Gespräch" zu verweisen, auf die ganze durch die Schüler geleistete Planungsarbeit. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf Kapitel 4.2.3. (12). In dem Masse nämlich, in dem sich der Lehrer/Leiter von seiner traditionellen Aufgabe, Unterricht zu planen und vorzustrukturieren, zurückzieht, eröffnet er seinen Schülern die Chance, diese Aufgaben selber - mit seiner Unterstützung - wahrzunehmen.

zu 4.

Als Reaktion auf die stark "theoretisch" ausgerichtete Schularbeit in der Lehrlingsfachschole der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich und im Sinne der Wahlfachkurse als "alternative Veranstaltungen" war der Kurs 'Wir machen eine Ausstellung' geplant. Und so bestand die Gefahr nicht darin, Praxisbezüge auszuklammern, sondern vielmehr darin, Theorie vollständig zu vernachlässigen. Nicht umsonst war in Teil IV kritisch anzumerken, dass verschiedene als Themenstellungen für Folgeprojekte denkbare Fragen gleichsam als Nebenprodukt

der Arbeit zwar angefallen sind, indes im Kurs nicht haben weiter verfolgt werden können (Planungstechniken z.B. (13)). Ebenso musste auf eine Systematisierung der erworbenen bzw. verstärkten Qualifikationen in argumentativer Gesprächsführung, besser: auf die Vermittlung dieser Fähigkeiten mit Theorie, i.S. Tymisters, verzichtet werden, zum einen aus Zeitgründen, zum andern weil auch das Lernziel der Förderung der Diskursfähigkeit stets hinter dem Projektziel zurückzutreten hatte. So war die problemlösende Diskussion funktional für das Erreichen des Projektzieles, solange sie Probleme der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Ausstellung behandelte, wäre indes sofort dysfunktional geworden, wäre, etwa von meiner Seite, der Versuch unternommen worden, die praktischen Diskussionen *während* des Projektes auf eine irgendeartige Diskurstheorie zu beziehen (14).

5.3. Projekt und Demokratie

Leitfrage: Können die Beteiligten innerhalb des Projektes ihre Bereitschaft zum und ihre Fähigkeit im diskursiven, also demokratischen Sprechen üben?

5.3.1. Beurteilungskriterien (15)

1. Projekte haben Diskursgelegenheiten zu bieten, Diskurse, deren Gegenstand vergangenes und zukünftiges Lernen im Unterricht ist. Nur so kann Lernen in der Schule dem demokratischen Entscheiden aller Beteiligten untergeordnet werden.
2. Der Mitbestimmung der Schüler - als Mittel der Selbstbestimmung - ist in Projekten breiter Raum zu geben. Mitbestimmung bedeutet dabei das gemeinsame Aushandeln von Absichten und Zielen unterrichtlichen Handelns.
3. Durch eigene Rollendistanz ermöglicht der Lehrer auch den Schülern, sich von traditionell festgeschriebenen Merkmalen

der Schülerrolle zu emanzipieren: In Projekten geschieht die Akzentverschiebung vom lehrer- zum schülerzentrierten Unterricht. Zu diesem Zwecke beachtet der Lehrer bestimmte Verhaltensregeln.

4. Projektunterricht folgt dem Prinzip des "learning by re-
flected doing" und ist deshalb diskursiv *und* auf prakti-
sches Handeln aus.
5. Durch ihre Organisationsform sowie das genaue Verhältnis
zwischen Diskurs und praktischem Handeln sind Projekte auf
die sprachlich und ideologisch zu leistende Kritik der
Rhetorik des Befehls verpflichtet.

5.3.2. Demokratie im Projekt

Die unter 5.3.1. aufgeführten Kriterien formulieren die For-
derungen an Projektunterricht, wie sie sich aus der politischen
Argumentation für demokratischen Unterricht ergeben. Sie sind
m.E. die weitestreichenden Anforderungen, und ihre Einlösung
ist in höchstem Masse von den institutionellen und personel-
len Randbedingungen eines Projektes abhängig.

zu 1.

Es erübrigt sich, ein weiteres Mal auf diese Forderung einzu-
gehen, die hier aufgrund politisch motivierter Ueberlegungen
gestellt ist.

zu 2.

Mitbestimmung der Schüler in Fragen eigener Lernprozesse, das
betrifft die Institution Schule im Kern ihres Selbstverständ-
nisses. Da ist die Frage des Bankier-Konzepts der Erziehung,
wie es Freire beschreibt, gestellt. Jegge formuliert die Al-
ternative: "Erziehen oder Zahnradchenschleifen" (16). Um so
erstaunlicher muss es vielen scheinen, dass gerade in der

internen Lehrlingsfachschnle einer Schweizer Grossbank eine Institution wie die Wahlfachkurse Versuche mit Lernen in und für Freiheit, wie den in Teil IV geschilderten, nicht nur erlaubt, sondern gar fördert. Der Leser mag nun je nach seinem ideologischen Standpunkt darüber denken, wie er will; ich schlage vor, es mit Jegge zu halten:

"Aber die Gleichung 'auf der einen Seite sind wir, die Fortschrittlichen, auf der anderen die Etablierten, die hoffnungslos Verknorzten' ist viel zu einfach. Immer mehr habe ich den Eindruck, dass die wirklichen Grenzen ziemlich genau senkrecht zu den allgemein vermuteten verlaufen: zwischen lebendigen, nicht festgefahrenen Leuten einerseits und den Zahnradchenschleifern andererseits" (17).

Das Mass der Schülermitbestimmung, oder besser: das Mass der Selbstbestimmung der Arbeitsgruppe war durch die seitens der Schulleitung gestellten Bedingungen gegeben (18). Ich meine, dass sich dergestalt ein recht weiter Handlungsspielraum ergab, der allerdings realistisch und für die Gruppe einsehbar beschränkt war.

zu 3.

Ich erinnere an die oben (19) beschriebenen fünf "selbstadressierten Verhaltensvorschriften", die ich mir als Lehrer zu-rechtgelegt hatte. Mit diesem Versuch zur Rollendistanz war die Chance freigelegt, eingefahrenes Rollenverhalten im Schulzimmer zu hinterfragen; und in der Tat entstanden die Diskussionen um die Frage 'Wahlfachkurs und Schule', entstanden die Diskussionen um die Frage 'Lehrer oder Leiter', die zumindest Ansätze zur angestrebten Akzentverschiebung - auch in den Köpfen der Schüler - manifestieren.

zu 4.

'Learning by doing' setzt - konsequent eingesetzt - voraus, dass die Schüler innerhalb der Arbeitsgruppe *an realen Problemen arbeiten*. Durch die Ausrichtung aller Projektaktivitäten

auf das Projektziel und durch dessen Unverrückbarkeit durch reale Bedingungen, die es zu beachten galt, war diese Voraussetzung erfüllt.

Lernen durch Reflexion setzt voraus, dass planend und deutend auf materielles Handeln diskursiv Bezug genommen wird. Durch den Schwerpunkt planerischer Aktivität zu Beginn auf der einen Seite und durch die Reflexion permanent provozierende Einschätzungsprotokolle und Schülerbefragungen auf der anderen Seite war auch diese Voraussetzung erfüllt.

zu 5.

Mit dieser Forderung (zur Kritik der Rhetorik des Befehls beizutragen) ist das Projekt 'Wir machen eine Ausstellung' schlichtweg überfordert. Zwar war Sprachkritik, war praktische Ideologiekritik in Ansätzen festzustellen (Diskussion über Wahlfachkurs und Schule z.B.), doch bleibt die Forderung eindeutig zu hoch geschraubt, in dem Masse zu hoch, als das Lernziel 'Diskursfähigkeit' nur angestrebt und nicht hat (ein für allemal) erreicht werden können. Vermessenheit wäre es ja wohl auch gewesen, zu erwarten, das hohe Ziel in knapp vierzig Stunden erreichen zu können. Lediglich eine Verstärkung der argumentativen Fähigkeiten und der Bereitschaft zu argumentativer Problemlösung in der Gruppe und *damit* auch der Fähigkeit zu Ideologie- und Sprachkritik konnte realistischerweise erwartet werden. Sicher sind die Begriffe 'Lernen' und 'Schule', bei denen meiner Meinung nach jede Ideologiekritik, jede Sprachkritik in der Schule irgenvann ansetzen muss, noch mit denselben negativen Konnotationen im Wortschatz der Schüler; aber durch die gebotene Möglichkeit, einmal anderes anders zu lernen, unter anderen Bedingungen, sind die Begriffe 'Lernen' und 'Schule' disponibel geworden, indem ihre Konnotationen in Frage gestellt sind. Ich bin der festen Ueberzeugung, dass Schule und Lernen für meine Schüler - und auch für mich - nach dem Projekt nicht mehr dasselbe sind wie zuvor.

5.4. Projekt und Aktionsforschung

Leitfrage: Entspricht das für das Projekt gewählte Forschungsdesign den Anforderungen der Aktionsforschung?

Positiv werden wir diese Frage dann beantworten können, wenn die Forschungsstrategie nicht nur das Erreichen der von der Arbeitsgruppe sich gesteckten Ziele nicht hintertreibt, sondern diese gar fördert, und wenn die Gleichberechtigung der Deutungen materiellen und sprachlichen Handelns durch die verschiedenen Beteiligten gewährleistet ist.

5.4.1. Beurteilungskriterien (20)

1. Anstelle der traditionellen Gütekriterien empirischer Wissenschaft treten nun die drei folgenden Standards:
 - Transparenz,
 - Stimmigkeit,
 - kein bewusst verzerrender Einfluss des Forschers.
2. Die mit Hilfe der verschiedenen Methoden der Datenerhebung gesammelten Ergebnisse gehen als Material in die kursinternen Diskurse bzw. Diskussionen ein und unterliegen der Deutungs- und Interpretationsleistung aller am Projekt Beteiligten. Und das bedeutet zumindest die Rückmeldung aller Forschungsergebnisse in die Arbeitsgruppe.
3. Das Projekt hat von einem im Feld bestehenden Problem auszugehen und dieses gezielt anzugehen.
4. Forschen bleibt im Projekt nicht Monopol des Wissenschaftlers; vielmehr ist Forschungskompetenz an die "Feldsubjekte" abzugeben; das heisst zumindest die Beteiligung der Beteiligten am Forschungsprozess und deren Einverständnis mit Zielsetzung und Methode des Forschens.
5. Ein Aktionsforschungsprojekt hat die Steigerung der Handlungsfähigkeit aller Beteiligten in einem allseitigen Lernprozess zum Ziel. Und das bedeutet v.a. die Steigerung der Diskursfähigkeit.

5.4.2. Aktionsforschung im Projekt

Die unter 5.4.1. formulierten Kriterien nennen die Forderungen, die die Forschung im Rahmen von Schulprojekten zu erfüllen hat. Bereits das Konzept für den Kurs 'Wir machen eine Ausstellung' ist im Einsatz von nur der Forschung dienenden Aktivitäten und Methoden sehr zurückhaltend. Und die an anderer Stelle schon angeführten Gründe haben dazu geführt, dass das Konzept nicht vollständig in die Realität hat umgesetzt werden können.

zu 1.

Sicher lässt sich festhalten, dass die *traditionellen Gütekriterien* empirischer Wissenschaft durch die eingesetzte Forschungsstrategie nicht eingehalten worden sind. Das entspricht unseren Absichten.

Transparenz wurde zuerst erreicht durch die Offenlegung der Intentionen des Leiters in der Ausschreibung (21), sodann durch das während der ersten Sitzung der Arbeitsgruppe abgegebene Papier, das die Forschungsabsichten des Leiters verdeutlichte, vor allem aber durch die eindeutig als Deutungen zur Diskussion gestellten Passagen der Einschätzungsprotokolle.

Stimmigkeit wurde erreicht durch das Hintansetzen der wissenschaftlichen Wünsche des Leiters hinter das konsensuell abgesicherte Projektziel. Des weiteren wurde konsequent auf den Einsatz von Forschungsmitteln verzichtet, die nicht gleichzeitig den Arbeitsprozess in Richtung Projektziel förderten.

Der *Einfluss des Leiters* auf den Arbeitsprozess war sicher gross, so auch auf die Datensammlung; gewiss kann indes nicht von "bewusst verzerrendem" Einfluss auf die Datensammlung gesprochen werden, wenn nicht die Realisierung des didaktischen Kalküls, das dem Kurs zugrundelag, als ein derart unbotmässiger Einfluss angesehen wird. Will man das allerdings tun, so entzieht man jeglicher Schulforschung den Boden (22).

zu 2.

Ueber stattgehabte und verpasste Rückmeldung von Daten in die Gruppendiskurse ist an anderer Stelle bereits berichtet worden. Sicherlich ist die Tatsache, dass auf die Rückmeldung verschiedenster Daten und Interpretationen z.T. verzichtet hat werden müssen, als eine Schwäche zu werten, eine Schwäche allerdings nicht des Kurskonzeptes, sondern des Kursverlaufs, insofern der Kurs Aktionsforschungsprojekt ist.

zu 3.

Ich meine, dass das Problem, zu dessen Lösung das Projekt 'Wir machen eine Ausstellung' seinen Beitrag geleistet hat, als ein sprachliches und praktisches zugleich erscheint. Es besteht im herrschenden Begriff von Lernen und Schule und damit auch im Verhalten der an Lernprozessen in der Schule beteiligten Rollenträger. Von diesem Problem geht schon die Institution der Wahlfachkurse aus, und dieses Problem durchzog dann auch immer wieder die kursinternen Diskussionen.

zu 4.

Abgabe von Forschungskompetenz hätte bedeuten müssen - und so lautete auch die im Konzept ausgedrückte Absicht -, dass auch die Schüler ihre Deutungen und Interpretationen in Protokollen festgehalten hätten usw. Unnötig zu wiederholen, dass sich diese Absicht nicht hat in die Realität umsetzen lassen.

zu 5.

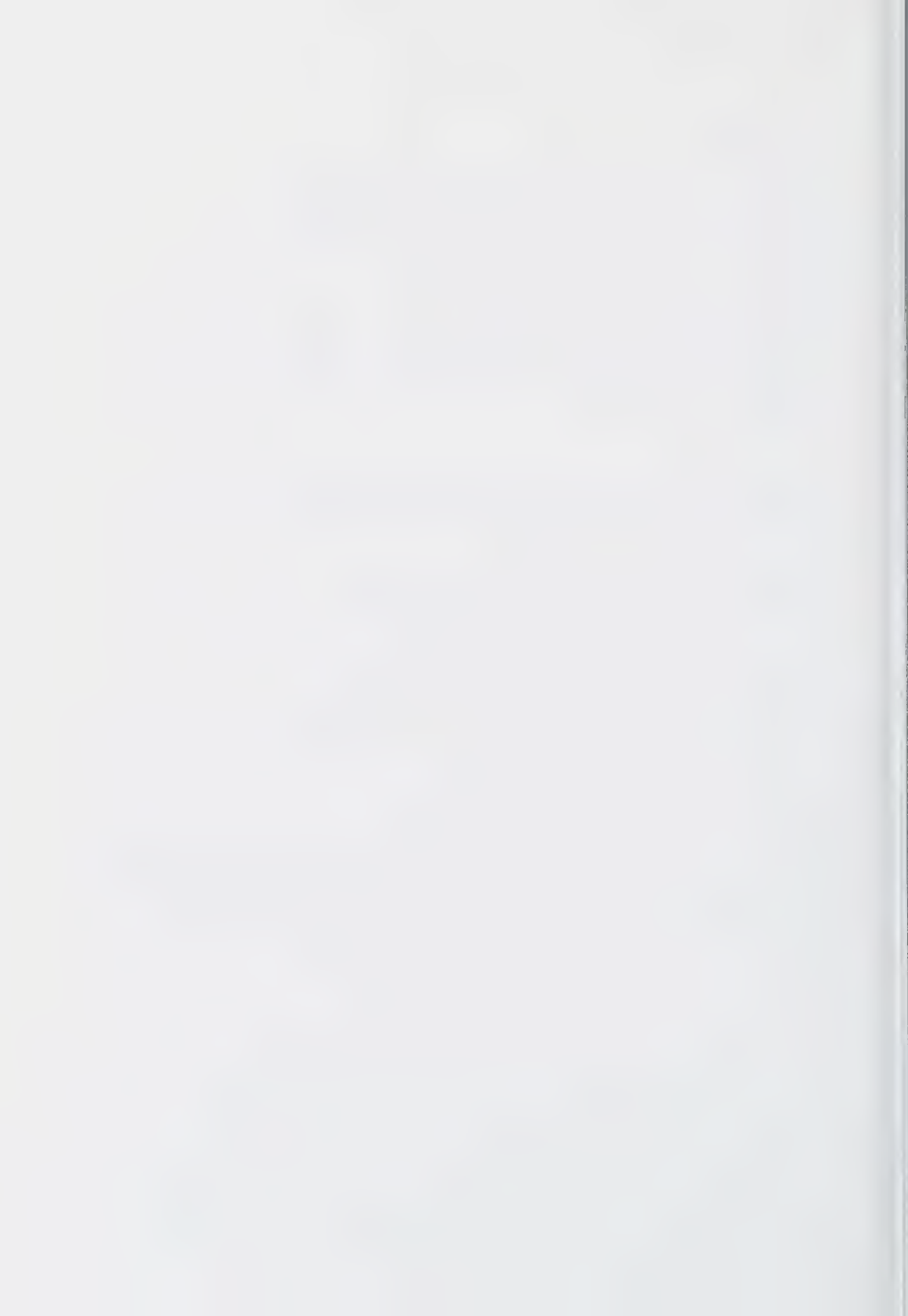
Die Gruppe hat gemeinsam und selbständig ein eigenes Konzept für die Ausstellung realisiert. Sie hat m.E. damit bewiesen, dass sie den ihr gewährten Handlungsspielraum kompetent ausgenutzt hat. Insofern es ihr gelungen ist, dabei ihre Diskussions- bzw. Diskursfähigkeit zu steigern, ist an anderer Stelle bereits diskutiert worden (23).

5.5. Zusammenfassung

Die Beurteilung des Projekts aufgrund der in den ersten beiden Teilen der vorliegenden Arbeit entwickelten Kriterien hat folgendes ergeben:

- Das Projekt hat für alle Beteiligten einige Gelegenheiten bereitgestellt, die 'eigene' Sprache sowohl für die planerische Antizipation wie auch für die deutende Reflexion eigenen materiellen und kommunikativen Handelns zu gebrauchen.
- Lernen hat in diesem Projekt als eine selbstbestimmte, durchaus als mit Spass zu vereinbarende Tätigkeit erfahren werden können.
- Der relativ weite Handlungsspielraum und die Organisation des Kurses haben gewährleisten können, dass das Projekt als ein valider Teil des in Kapitel 2.5. angedeuteten "Diskurscurriculums" beurteilt werden kann.
- Weniger günstig fällt die Beurteilung des Projektes als eines Aktionsforschungsprojektes aus, insofern als es den Ansprüchen, die an derartige Projekte zu stellen wären, nur in Massen gerecht werden konnte.

Gesamthaft halte ich mich indes für berechtigt, die Erfahrungen mit dem Projekt als ermutigend einzustufen, auf demselben Wege fortzufahren. Und das hat viel zu tun mit *Hoffnung*.



A n m e r k u n g e n



6. Anmerkungen

Es wird jeweils nach den benutzten Ausgaben zitiert.

Anmerkungen zu 1.1.

- 1) Ich sehe v.a. F. de Saussure als Ausgangspunkt solcher Sprachwissenschaft, die wohl in der generativen Transformationsgrammatik ihre deutlichste Ausprägung gefunden hat.
- 2) Sloterdijk, P.: Die Oekonomie der Sprachspiele; in: Kolbe, J. (Hg.): Neue Ansichten einer künftigen Germanistik, München 1973, p. 187-218. Auf diesen Aufsatz stütze ich mich i.f.
- 3) F. de Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin ²1967, p. 9.
- 4) In der Ausprägung von: Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/M 1973.
- 5) Zit. Sloterdijk (1973), p. 195.
- 6) Bechert, J. et al.: Einführung in die generative Transformationsgrammatik, München ²1971 (1970), p. 17.
- 7) Chomsky (1973), p. 13.
- 8) Sloterdijk (1973), p. 197 f.
- 9) Ibid., p. 218.
- 10) Vgl. Maas, U. / D. Wunderlich: Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt/M ³1974 (1972). Dort wird, p. 192, gar die Ansicht vertreten, dass Systemlinguistik für eine verdinglichte Sprache das adäquate Beschreibungsinstrument sei.
- 11) Vgl. Boettcher, W.: Kritische Kommunikationsfähigkeit, Bebenhausen 1973; und: ders.: metakommunikation; in: Diskussion Deutsch, 24 (1975).
- 12) Boettcher (1973), p. 65 f.
- 13) Boettcher (1975), p. 380 ff.
- 14) Tymister, H.J.: Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem, Düsseldorf 1974, p. 35 f.
- 15) Von daher liesse sich m.E. ein Ansatz zur Kritik von Sprachbüchern gewinnen, die in der Schule Verwendung finden, z.B. 'Sprache und Sprechen' (Schroedel), wo einfach additiv

Ergebnisse der Transformationsgrammatik und Erkenntnisse der Sprechakttheorie - didaktisiert - aneinandergereiht werden.

- 16) Vgl. die Darstellung bei Switalla, B.: Kommunikation, Baden-Baden 1976, p. 196 ff.
- 17) Analog kodiert sind nach Watzlawick, P. et al.: Menschliche Kommunikation, Bern, Stuttgart, Wien 1974 (1969), p. 61 ff., nicht-sprachliche Signale, denen "etwas besonders Dingartiges" anhaftet, also gestische, mimische, körpersprachliche Signale u.a.
- 18) Vgl. Anm. 11 zu diesem Teil.
- 19) Wenn ich hier den Anschein erwecke, das allmächtige gesellschaftliche Schweigen letztinstanzlich erklärend auf den Sprachbegriff zurückführen zu wollen, dann geschieht das nur deshalb, weil eine gesellschaftliche Vermittlung dieses Sprachbegriffs in unserem Zusammenhang nicht geleistet werden kann.
- 20) Sloterdijk (1973), p. 198.
- 21) Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M, 1971 (1958). Auch Sloterdijk geht im weiteren Verlauf seines Textes von Wittgensteins Sprachspiel-Ansatz aus.
- 22) Wenn Schüler und Lehrer sich in einer traditionellen Grammatikstunde zur Gross- und Kleinschreibung mit dem Satz "Heute nacht nahm ich mir vor, Euch diesen morgen einige Lehren fürs Leben des näheren niederzuschreiben" auseinandersetzen, dann beschäftigen sie sich genau nicht mit tatsächlich gebrauchter Sprache, sondern mit dem Kontext entrissenen, sofern es für solche Sätze überhaupt Kontexte gibt, (scheinbar) sinnlosen Sätzen, in denen sich die Schwierigkeiten sinnlos häufen. Der Satz ist zitiert bei: Villiger, H.: Gutes Deutsch, Frauenfeld, Stuttgart 1970, p. 295.
- 23) Wittgenstein (1958), § 249: "Das Lügen ist ein Sprachspiel, das gelernt sein will, wie jedes andre."
- 24) Vergleichbar auch: ibid., § 546.
- 25) Austin, J.L.: Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart 1972, p. 27.
- 26) Wunderlich, D.: Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt/M 1976, p. 23 ff.

- 27) Handlungsfelder meinen Bereiche möglicher zukünftiger Handlungen. Kontrollfelder meinen die von den Teilnehmern beherrschten Sachverhalte. Der Interaktionsraum setzt sich aus verschiedenen Handlungsfeldern zusammen (vgl. *ibid.*).
- 28) "Die Stadien einer Handlung sind: Einschätzung der Situation, Motivationsbildung, Zielsetzung, [...], Planbildung, Ausführung und Zustandbringen eines Resultates" (*ibid.*, p. 24).
- 29) Vgl. Kapitel 1.1.2.4.
- 30) Materielle und nicht-sprachliche Handlungen sind dasselbe.
- 31) Wunderlich (1976), p. 23.
- 32) Kamlah, W. / P. Lorenzen: Logische Propädeutik. Eine Vorschule vernünftigen Redens, Mannheim, Wien, Zürich 21973, p. 29.
- 33) Vgl. zur Unterscheidung: Leist, A.: Zur Intentionalität von Sprechhandlungen; in: Wunderlich, D.: Linguistische Pragmatik, Wiesbaden 21975, p. 59-98.
- 34) "Eine Menge von Ereignissen ist ein Bestellen und Liefern von Kartoffeln (und etwas ist eine Rechnung) nur im Kontext unserer Institutionen." Anscombe, G.E.M.: Natürliche Tatsachen; in: Meggle, G.: Analytische Handlungstheorie, Bd. 1. Handlungsbeschreibungen, Frankfurt 1977, p. 163-168, zit. p. 165.
- 35) Forguson, L.W.: Austins Handlungstheorie; in: Meggle (1977), p. 43-68, besonders p. 63 ff.
- 36) Maas/Wunderlich (1972), p. 192 ff.
- 37) Dieser Unterscheidung ist entgegenzusetzen der krude behavioristische Verhaltensbegriff, der alles Tun umfasst und Motive, Intentionen, Zwecke, die Tun erst zu Handeln machen, auf umweltvermittelte Konditionierung in der Gattungs- und Lebensgeschichte zurückführt (vgl. Skinner, B.F.: Was ist Behaviorismus?, Reinbek bei Hamburg, 1978 (1974)).
- 38) Diese konkrete (?) Utopie beschreiben Marx/Engels in der Deutschen Ideologie wie folgt: In der kommunistischen Gesellschaft könne jeder "sich in jedem beliebigen Zweige ausbilden [...], [regelt] die Gesellschaft die allgemeine Produktion [...] und [macht] mir eben dadurch möglich [...], heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden" (Marx,

- K./F. Engels: Die Deutsche Ideologie, Frankfurt/M. 1971, p. 30). Man bemerkt unschwer den ironischen Ton, der auf den metaphorischen Gehalt dieser Stelle verweist.
- 39) Rescher, N.: Handlungsaspekte, in: Meggle (1977), p. 1-7.
- 40) Ibid., p. 1 f.
- 41) Ibid., p. 6.
- 42) Switalla, B.: Sprachliches Handeln im Unterricht, München, Wien, Baltimore 1977, definiert, p. 35, 'Deutung' wie folgt: "*Deutungen* nenne ich [...] die ausdrücklich artikulierten Verständnisse von Handlungen (auch sprachlichen Handlungen), also diejenigen sprachlichen Handlungen, die beliebige Handlungen (auch sprachliche) zum Thema haben."
- 43) Ibid., p. 39 f.
- 44) Vgl. Anm. 43 zu diesem Teil.
- 45) Vgl. Switalla (1977), p. 43: "Von '*kommunikativen Handlungen*' sollten wir nur hinsichtlich der Handlungen sprechen, die üblicherweise eine Mitteilungsfunktion haben und mit Mitteilungs-Intentionen realisiert werden."
- 46) Diegritz, Th. / H.S. Rosenbusch: Kommunikation zwischen Schülern, München, Wien, Baltimore, 1977 (1977b), p. 40.
- 47) Ehlich, K. / J. Rehbein: Sprache im Unterricht - Linguistische Verfahren und schulische Wirklichkeit; in: Studium Linguistik 1, Kronberg/Ts. (1976), p. 47-69.
- 48) Das nachstehende Referat lehnt sich eng an Diegritz/Rosenbusch (1977b) an, deren Darstellung hervorragend konzentriert ist.
Vgl. weiterhin: Austin, J.L. (1972); ders.: Wort und Bedeutung, München 1975 (engl. 1961, ²1970); Searle, J.R.: Sprechakte, Frankfurt/M 1974 (1971).
- 49) Searle (1971), p. 30.
- 50) Ein lohnendes Thema für eine Untersuchung wäre m.E. ein Vergleich zwischen den Begriffen 'propositionaler Akt' und 'Inhaltsaspekt' (Watzlawick et al. [1969]).
- 51) Das Wort 'hiermit' verweist auf die Tatsache, dass der Sprecher tatsächlich tut, was er sagt, *indem* er den Satz äussert.
- 52) Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz; in: Habermas, J. / N. Luhmann

Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M 1971, p. 101-141, zit. p. 106.

- 53) Austin (1972), p. 117.
- 54) Vgl. Searle (1971), p. 99 ff.
- 55) Austin (1961), p. 185 f. (Ein Plädoyer für Entschuldigungen, p. 177-212).
- 56) Ibid., p. 259 f. (Performative Aeusserungen, p. 245-268).
- 57) Ibid., p. 202 (Ein Plädoyer für Entschuldigungen).
- 58) Ibid., p. 179.
- 59) Die Sprache ist das Werkzeug, mit dem wir uns der Welt annähern. Austins Methode setzt voraus, dieses Werkzeug in geläuterter Form zu besitzen. Die Kritik des "geschärften Wortverstandes" dient dieser "Läuterung".
- 60) Searle (1971), p. 86.
- 61) Ibid., p. 34 und 109 ff.
- 62) Vgl. Watzlawick et al. (1969); und Watzlawick et al.: Lösungen, Bern, Stuttgart, Wien 1974.
- 63) Kuchler, R. / S. Jaeger: Fast menschliche Kommunikation; in: Diskussion Deutsch, Bd. 22 (1975), p. 173-189, zit. p. 173.
- 64) Hierzu wichtig: Ziegler, J.: Kommunikation als paradoxer Mythos, Weinheim und Basel 1977.
- 65) Kuchler/Jaeger (1975), p. 174.
- 66) Watzlawick et al. (1969), insbes. p. 125 f.
- 67) Ich meine allerdings, dass der systemtheoretische Angang seine Berechtigung hat, wenn er der erste Schritt einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit einem Gegenstand ist, dem als zweiter Schritt die auf (historisches) Erklären und Verstehen zielende Warum-Frage folgt.
- 68) Und über einige Erfolge kann er sich doch ausweisen.
- 69) Kuchler/Jaeger (1975), p. 189.
- 70) Ibid., p. 174 und 188.

- 71) Vgl. Watzlawick et al. (1969), p. 22.
- 72) Vgl.: "Wir tappten zunächst im Dunkeln (!), und erst im Laufe der Jahre wurde es uns möglich, die theoretischen Grundlagen unserer praktischen Lösungen hinlänglich zu definieren", Watzlawick et al. (1974), p. 13.
- 73) Vgl. Ziegler (1977).
- 74) Watzlawick et al. (1969), p. 69.
- 75) Ibid., p. 69 f. (Hervorhebung d. Verf.).
- 76) Behr et al.: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation, zit. Ziegler (1977), p. 10.
- 77) Ziegler (1977), p. 73.
- 78) Habermas (1971), p. 106.
- 79) Das gilt für Mündliches und in nicht geringerem Masse für Schriftsprachliches. Ich erinnere nur an den Tintenfleck im Aufsatzheft, den mancher Lehrer beinahe als persönliche Beleidigung aufzufassen geneigt ist.
- 80) Kommunikation können wir grundlegend definieren als Austausch von Mitteilungen unter Verwendung sprachlicher und nicht-sprachlicher Mittel, wobei stets eine Stellungnahme zum Partner erfolgt. Switalla (1976) definiert: "Kommunikation liegt dann vor, wenn wenigstens einer der Beteiligten sein Handeln in einer bestimmten Situation als eine beabsichtigte (intendierte) Mitteilung versteht" (p. 2).
- 81) Tymister (1974), p. 30 ff.
- 82) Ibid., p. 48 ff.
- 83) S.o. p. 18.
- 84) Vgl. den Aufsatz von Fritz, G.: Sprachliche Interaktion: gemeinsames Planen; in: Zeitschrift für germanistische Linguistik 3 (1975), p. 257-279.
- 85) Vgl. Kopperschmidt, J.: Allgemeine Rhetorik, Stuttgart 1973. Kopperschmidt grenzt von auf solidarisches Handeln zielender überzeugender Argumentation die als "heimlich, hinterlistig, oder noch prägnanter: *manipulativ*" geltende Ueberredung ab, die als "Erscheinungsweise von Gewalt" zu verstehen sei (p. 18 f. und 150).

- 86) Schlotthaus hält gar, m.E. zu Recht, dafür, dass ein solcher Unterricht "den Schülern bald ebenso langweilig werden [könnte] wie der sprachsystemorientierte Unterricht" (Schlotthaus, W.: Projektionierter (!) Deutschunterricht, in Kochan, D.C. / W. Wallrabenstein: Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts, Kronberg/Ts. 1974 (1974b), p. 233-251, zit. p. 238).
- 87) Schule ist also der Ort, wo Diskurs versucht wird, wo Geltungsansprüche in Frage gestellt werden. Die Forderung ist dem Diskurs-Konzept von Habermas (1971) verpflichtet. Eine kritische Diskussion dieses Ansatzes bringt der weitere Verlauf der Argumentation. Vgl. bes. Kapitel 2.3.3.
- 88) Solche positiven Erfahrungen mit Schule braucht der Lehrer in ebensolchem Masse wie seine Schüler.
- 89) v. Hentig, H.: Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart 1973 (1973a).
- 90) Terminologisch genau zwischen Projektunterricht und Projektorientiertem Unterricht zu unterscheiden, hält schwer. Was die Unterscheidung meint: Dieser ist gegeben, auch wenn im Unterricht nicht nur Projekte i.S. einer gemeinsamen Unternehmung von Klasse und Lehrer stattfinden, sondern daneben auch andere didaktische Formen praktiziert werden; währenddem jener ausschliesslich durchgeführt wird. Ist dieser hier und jetzt, innerhalb der bestehenden schulischen Strukturen machbar, so setzt jener in den meisten Fällen deren Aenderung schon voraus. Dieser sucht sich also die Projektanlässe im Rahmen des bestehenden Schulsystems, jener geht davon aus, dass Anlässe immer schon gegeben sind. Die Differenz ist eine graduelle und eine der Praktikabilität.
- 91) Dingeldey, E. / J. Vogt (Hgg.): Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht, München 1974: Stichwort 'Projektunterricht', p. 284 ff.
- 92) Ibid., p. 291.
- 93) Schlotthaus (1974b), p. 236.

Anmerkungen zu 1.2.

- 1) Tymister (1974), p. 24.
- 2) v. Cube, F.: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik; in: Kochan, D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, WBGD ²1972, p. 143-170 (1968), zit. p. 152.
- 3) Ibid., p. 149.
- 4) Steinbuch, K.: Die informierte Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1972, (1966), p. 199.
- 5) v. Cube (1968), p. 153.
- 6) Ibid., p. 156 f.
- 7) Moser, H.: Didaktisches Planen und Handeln, München 1978, p. 25.
- 8) v. Cube (1968), p. 157; auf die erweiterte Auffassung von Skinner (1974) ist schon hingewiesen worden (Anm. 37 zu Teil I). v. Cubes Ansatz basiert auf dem traditionellen S-R-Schema.
- 9) v. Hentig, H.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule, Stuttgart, München 1971.
- 10) An Ausnahmen sind zu nennen: Tymisters Konzept der alternativen Lernzielsammlungen (s.o., p. 52) und sog. "offene Curricula".
- 11) v. Hentig (1971), p. 85.
- 12) Ibid., p. 86 ff.
- 13) Dubs, R. et al.: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, Zürich 1974, p. 47 f.
- 14) Mager, R.F.: Lernziele und Unterricht, Weinheim, Basel 1977.
- 15) Dubs et al. (1974), p. 42.
- 16) Mager (1977), p. 21.
- 17) Ibid. p. 125.
- 18) Vgl.: "In der Beziehung zu einem Menschen bedeutet 'Liebe' ein Verhalten (!), das bestimmte Auswirkungen besitzt, die möglicherweise (!) von Zuständen begleitet werden, die als Gefühle empfunden werden" (Skinner (1974), p. 60).

- 19) Mager (1977), p. 102 ff.
- 20) Ibid., p. VIII.
- 21) Taxonomien sind Klassifikationssysteme von Lernzielen, die es erlauben, das Anspruchsniveau gewählter Ziele zu bestimmen, ob z.B. nur *Wissen erinnert* werden soll oder ob eine eigene *Denkleistung* vom Lernenden gefordert ist (vgl. Dubs et al. (1974), p. 61 ff.).
- 22) Moser (1978), p. 37 f.
- 23) Ibid., p. 38 ff.
- 24) Dreikurs, R.: Psychologie im Klassenzimmer, Stuttgart 1976 (1957), p. 81.
- 25) Moser (1978), p. 39.
- 26) Ibid., p. 146 f.
- 27) Ibid., p. 39.
- 28) Ibid., p. 41 ff.
- 29) Zit. ibid., p. 43. Skinner (1974) weist einen möglichen Weg zu solchen Lernzielen: "Die Ausdrücke 'ich mag Brahms', 'ich geniesse Brahms' und 'Brahms gefällt mir' können leicht in einer Weise aufgefasst werden, als bezögen sie sich auf Gefühle, während man sie aber auch als Feststellung betrachten kann, dass die Musik von Brahms verstärkend wirkt. Jemand, der sich so äussert, stellt das Radio nicht ab, wenn dort Brahms gespielt wird, er wird sich Schallplatten mit Musik von Brahms kaufen und spielen sowie in Konzerte gehen, in denen Brahms auf dem Programm steht" (p. 59).
- 30) Vgl. Mager (1977), p. 19 ff.: Der Lehrer setzt dem Schüler die Ziele.
- 31) Aus Dubs et al. (1974) geht völlig eindeutig hervor, dass Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung nicht Sache der Lernenden zu sein haben.
- 32) Boettcher (1973), p. 20, wo er zustimmend Kneller, G.F.: Operationalisierte Lernziele? - Nein! (in: Thema Curriculum, H. 2 (1973)) zitiert.
- 33) Mager (1977), p. 105.
- 34) Von dieser Position aus liesse sich m.E. ein Ansatz zu einer Neuordnung der Leistungsbeurteilung in der Schule finden.

- 35) v. Hentig, H.: Die Wiederherstellung der Politik, Stuttgart, München 1973 (1973b), p. 51.
- 36) Boettcher W. et al.: Lehrer und Schüler machen Unterricht, München, Berlin, Wien, 1976, p. 152.
- 37) Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart, Berlin 1973 (1970); die Zitate p. 74 ff.
- 38) Brecht, B.: Gesammelte Werke, Frankfurt/M 1967, Bd. 16, p. 699 (Kleines Organon für das Theater).
- 39) Tymister, H.J.: Sprechen Lernen Handeln, München, Wien, Baltimore 1978, alle nachfolgenden Zitate p. 90 ff.
- 40) Zum Begriff und zu den praktischen Auswirkungen der Entmutigung vgl. Dreikurs (1957) und den Erfahrungsbericht aus einer schweizerischen Sonderschule von Jegge, J.: Dummheit ist lernbar, Bern 1976.
- 41) Ich stütze mich auf:
Dewey, J. / W.H. Killpatrick: Der Projektplan, Weimar 1935; Dewey, J. / O. Handling / W. Correll: Reform des Erziehungsdenkens, Weinheim 1963;
Gaudig, H.: Die Schule der Selbsttätigkeit, Bad Heilbrunn 1963 (Hg.: Müller, L.);
Petersen, P.: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, Langensalza 1936.
- 42) v. Hentig, H. (1971, 1973a, 1973b).
- 43) Illich, I.: Plädoyer für die Abschaffung der Schule; in Kursbuch 24, Frankfurt/M 1971, p. 1-16.
- 44) v. Hentig, H. (1971), p. 84.

Anmerkungen zu 1.3.

- 1) Dubs et al. (1974), p. 28 et passim.
- 2) Illich z.B. vertritt die These, die Schule habe in dieser Funktion die Kirche abgelöst.
- 3) Vgl. z.B.: Ivo, H.: Handlungsfeld: Deutschunterricht, Frankfurt/M 1975 p. 205 ff.
- 4) Als demokratisch verfasste Gesellschaften bezeichne ich pragmatisch westliche Demokratien. Wichtig scheint es mir, auf den Unterschied zwischen repräsentativen und direkten Demokratien wie der Schweiz hinzuweisen, die das Volk stark in die alltäglichen Entscheide einbeziehen. Von Bedeutung ist auch die mehr oder weniger föderalistische bzw. zentralistische Struktur eines Landes. Wie die direkte Demokratie mehr Chancen der Beteiligung aller eröffnet, so bietet der föderalistische Staat eher Hebel zu Veränderung. In der Tendenz.
- 5) Zit. nach der ersten Fassung, in: Keller, G.: Sämtliche Werke in drei Bänden, hg. v. C. Heselhaus. München ³1970, Bd. 1, p. 314.
- 6) Schulz, W.: Stichwort 'Unterricht'; in: Wulf, C.: Wörterbuch der Erziehung, München 1974; zit. Boettcher et al. (1976), p. 46.
- 7) Unter Vorbereitung ist hier nicht zu verstehen, dass Schule auf eine Demokratie, die erst nach absolvierter Schulzeit zum Tragen kommen soll, vorbereitet, sondern Vorbereitung durch Praktizieren von Demokratie.
- 8) Den einschlägigen Streit überlasse ich den zuständigen Fachwissenschaften. Es geht mir nicht darum, die dort herrschenden Schwierigkeiten hier zu reproduzieren.
- 9) Moser, H.: Methoden der Aktionsforschung, München 1977 (1977a), p. 74.
- 10) Zum Begriff der 'Sprachkritik', vgl. Switalla (1977).
- 11) In: Kant, I.: Werke in zehn Bdn.; WBGD 1975, Bd. 9, p. 51-61.
- 12) Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M 1973, p. 133-147.
- 13) Ibid., p. 144.
- 14) v. Hentig (1973b), p. 148.
- 15) Ibid., p. 153.

- 16) Ibid., p. 16.
- 17) Dubs et al. (1974) bezeichnen diese Ziele als "Informationsziele".
- 18) Der Begriff des Projektes hatte für uns damals noch eine recht vage Bedeutung. Er war noch nicht verbunden mit der Vorstellung konsequenter Schülermitbestimmung. Wäre das der Fall gewesen, hätte sich die Konsenschance ein weiteres Mal verringert.
- 19) Die Schulleitung argumentierte auf der Basis von Dubs et al. (1974).
- 20) Diese Darstellung der Lehrplandiskussion geschieht weitgehend aus der Erinnerung. Es handelt sich um meine ganz persönliche Deutung, die von der nachbereitenden Diskussion mit meinen Kollegen massgeblich beeinflusst sein wird (vgl. auch o. p. 37).
- 21) Diese und ähnliche Vorstellungen erklären zu einem guten Teil den guten Markt für Rhetorik-Lehrgänge und Schulungsangebote "für den überzeugenden Verkäufer oder Manager" u.ä.
- 22) Vgl. dazu Mosers Kritik an Habermas' Diskurs-Konzept. In: Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975, p. 91 ff., insbes. p. 98.
- 23) Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch, Neuwied, Berlin 1968, p. 110. - Marcuses Kritik der "Absperrung des Universums der Rede" krankt leider an einem restringierten Sprachverständnis, das weitgehend die Form der Äusserungen für deren Sinn nimmt.
- 24) Vgl. Haug, W.F.: Kritik der Warenästhetik, Frankfurt/M 1971.
- 25) Entsprechend sind Schulordnungen und überhaupt Texte von institutionellen Autoritäten hervorragende Projektanlässe.
- 26) v. Hentig (1973b), p. 63.
- 27) Habermas (1971), p. 137.
- 28) Moser (1977a), p. 97.
- 29) v. Hentig (1973b), p. 63.
- 30) Freire (1970), p. 95 ff. Das, was Freire als Dialog bezeichnet, entspricht, wenn ich richtig sehe, unserem Diskursbegriff.

- 31) Der Befehl zur Demokratie bringt den Adressaten in eine Beziehungsfalle i.S. der Watzlawickschen Sei-spontan!-Paradoxie (vgl. Watzlawick et al. (1969), p. 184).
- 32) Wir können nicht einen derart rigiden Diskurs-Begriff ansetzen, wie es Moser tut, weil Diskursfähigkeit in der Schule ja Lernziel ist. Diskussionen, auch wenn sie keine Argumente hinterfragen, seien für die Zwecke der Schule als echte (Vor-)Formen von Diskurs verstanden (s.u., Kap. 2.5.).
- 33) Vgl. Boettcher et al. (1976), p. 80 ff.
- 34) Haben die Schüler zwar das Recht des Mitplanens angenommen, aber nicht die Pflichten, scheuen sie also vor der Ausführung des Geplanten zurück, dann "sollte der Lehrer *in* dieser Situation handeln - die Verabredung einklagen und (notfalls mit Druck) die Arbeitsschritte zu Ende führen" (ibid., p. 183).
- 35) Selbstverständlich muss in weniger geübten Klassen der Lehrer noch aktiver führen, Vorschläge machen etc. Er zieht sich allmählich nur zurück und macht sich überflüssig.
- 36) Dewey/Killpatrick (1935).
- 37) Alle Zitate: ibid., p. 61 ff.
- 38) Ibid., p. 190-198.

Anmerkungen zu 2.

- 1) Hanke, B. / H. Mandl / S. Prell: Soziale Interaktion im Unterricht, München ³1976 (1973), p. 9. Das Buch ist eine Darstellung des Interaktionsanalysesystems von N.A. Flanck (VICS). Auf den Seiten 86-105 sind 42 weitere Beobachtungsinstrumente für den Unterricht kurz vorgestellt.
- 2) Switalla (1977), p. 29 f.
- 3) Vgl. Diegritz/Rosenbusch (1977b); und: dies.: Schülerkommunikation in Gruppenunterricht und Frontalunterricht; in: Linguistik und Didaktik 8, H. 29 (1977a), p. 1-28.
- 4) Vgl. Switalla (1977), p. 21 f. et passim.
- 5) Hanke/Mandl/Prell (1973), p. 9.
- 6) Nicht-sprachliche Signale, die verbale Äußerungen "begleiten", können diese bestätigen, ergänzen oder negieren.
- 7) Diegritz/Rosenbusch (1977b) meinen, Unterrichtsanalyse könne der Unterrichtsforschung zugerechnet werden, wenn die dabei verwendeten Verfahren wissenschaftlich legitimierbar seien (p. 10). Dem ist zuzustimmen.
- 8) Moser (1975), p. 142 et passim.
- 9) S.o. p. 57 f.
- 10) Tymister (1978).
- 11) "Ein Lehrer, der sich nicht erübrigt, der sich nicht aufhebt, ist ein schlechter Lehrer" (Sölle, D.: Stellvertretung, Stuttgart und Berlin ⁶1970, zit. Tymister (1974), p. 152). Und zum Vergleich: "Zusammenfassend versucht also Aktionsforschung das Bewusstsein und damit die Voraussetzungen dafür schaffen (!), dass die Betroffenen selbst ihr Schicksal in die Hand nehmen" (Moser (1975), p. 169). Zur Aktionsforschung vgl. weiter: Moser (1977a) und: ders.: Praxis der Aktionsforschung, München 1977 (1977b).
- 12) Switalla (1977), p. 21 et passim.
- 13) Ibid., p. 27 f.
- 14) Boettcher (1975), p. 390.
- 15) Das Kategoriensystem von Flanders (vgl. Hanke/Mandl/Prell (1973), insbes. p. 25 ff.) stellt sieben Kategorien für

Lehrerhandlungen lediglich zwei für Schüleräusserungen gegenüber. Das System geht also schon von Frontalunterricht aus, in dem dem Lehrer allein die Steuerung des kommunikativen Geschehens obliegt. Mit Hilfe des Systems soll nun der Lehrer Unterricht verbessern, i.e. seinen Frontalunterricht optimieren.

- 16) Bales, R.F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen; in: König, R.: Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln ⁸1972, p. 148-167.
- 17) Switalla (1977), p. 165. Vgl. auch Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim, Basel ⁸1978 (³1975), der auf den Seiten 51 ff. das System von Amidon/Hunter darstellt.
- 18) So Bales (1972).
- 19) S.o. p. 24.
- 20) Die Zitate aus: Horkheimer, M. / Th.W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M 1971, p. 13 und 10. Eine einlässliche Kritik der interaktionsanalytischen Kategoriensysteme leistet Switalla (1977), p. 164 ff.
- 21) Diegritz/Rosenbusch (1977a, 1977b).
- 22) In 1977a wird Watzlawick noch unkritisch übernommen, in 1977b ist die Ziegler-Kritik (1977) genannt. Sie berühre aber die Rezeption nicht wesentlich (p. 19 ff).
- 23) 1977a: p. 22, Anm. 5; 1977b: p. 42.
- 24) 1977b bringt einige geringfügige Verschiebungen in der Klassifikation von Sprechakten, die aber grundsätzlich nichts ändern.
- 25) 1977a: p. 22; 1977b: p. 51.
- 26) 1977b: p. 13.
- 27) So richtig es ist, auf die immer erforderlichen Verstehens- und Deutungsleistungen hinzuweisen, so sehr es die Möglichkeit der Umdeutung von Situationen gibt, der Hinweis ist nötig, dass Deutungen nicht beliebig sind. Die Wirklichkeit, so wie sie ist, steuert die Deutungen und lässt nicht alle zu: Die Macht der Deutung der Verhältnisse ist begrenzt durch die Machtverhältnisse.
- 28) Haag F. et al.: Aktionsforschung, München ²1975 (1972).

- 29) Vgl. die Angaben in Anm. 11 dieses Abschnittes.
- 30) Adorno, Th.W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt und Neuwied ²1972 (1969).
- 31) Moser (1975), p. 118 ff.
- 32) Apel, K.-O.: Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt/M 1976, p. 224 f.
- 33) Moser (1975), p. 79.
- 34) Ibid., p. 141 f.
- 35) Ibid., p. 142.
- 36) Brecht, B.: Gesammelte Werke (1967), Bd. 12, p. 443 (Me-ti).
- 37) Moser (1975), p. 122.
- 38) Mit heimlichen Tonband-Aufnahmen arbeiten z.B. Schank, G./ G. Schönthal: Gesprochene Sprache, Tübingen 1976. Ein Beispiel von heimlicher teilnehmender Beobachtung schildert Kluckhohn, F.: Die Methode der teilnehmenden Beobachtung; in: König (1972), p. 97-114.
- 39) Moser (1975), p. 123.
- 40) Ibid., p. 124.
- 41) Freire (1970), p. 122 ff.
- 42) Moser (1975), p. 53.
- 43) Ibid., p. 85 ff.
- 44) Ibid., p. 104.
- 45) Ibid., p. 105.
- 46) Ibid.
- 47) Habermas (1971), p. 106.
- 48) Ibid., p. 140.
- 49) Einer der Kollegen an der Lehrlingsfachschole der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich stellt inmitten einer laufenden Diskussion die Frage, wie im letzten Gesprächsbeitrag argumentiert worden sei, d.h. er fragt, ob und wie Aussagen begründet werden. Er gelangt so zu Regeln

der Argumentation und der Debatte, auf deren Bruch mit der Zeit auch die Schüler aufmerksam machen. Er nennt das "Lücken schaffen".

- 50) Ich meine, dass es in gewissen Situationen in der Klasse oder Lerngruppe sinnvoll sein kann, Gesprächsregeln schriftlich zu fixieren und ihr abzugeben. Das sind dann formale Regeln, wie sie etwa die Erlanger Schule propagiert. Für mein eigenes Projekt waren solche Regeln vorbereitet. Sie kamen allerdings nicht zum Einsatz, weil die Lerngruppe fähig war, in recht fortgeschrittener Weise ihre Diskussionen (Diskurse?) zu führen (vgl. Teile III und IV).
- 51) 'Vorurteile' hier umgangssprachlich gemeint. Die Erfahrung zeigt, dass Schüleräußerungen immer wieder von unreflektierten Vorurteilen geprägt sind, v.a. was die Rollen von Mann und Frau, was die Fremdarbeiter, was die "Kommunisten" betrifft. Wie solche Vorurteile im sprachlichen Sozialisationsprozess entstehen können, dazu vgl.: Boettcher, W. / H. Sitta: Der andere Grammatikunterricht, München, Wien, Baltimore 1978, p. 69-80.

Anmerkungen zu 3.

- 1) "Die berufliche Grundausbildung wird vermittelt:
 - a. durch die Berufslehre in einem privaten oder öffentlichen Betrieb mit gleichzeitigem Besuch der Berufsschule, wobei die praktische Ausbildung durch Kurse zur Aneignung grundlegender Fertigkeiten (Einführungskurse) gefördert wird
 - b. durch die Berufslehre in einer Lehrwerkstätte oder einer Schule für Gestaltung, die neben der praktischen Ausbildung auch den beruflichen Unterricht vermittelt. [...]"(Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 19. April 1978, Art. 7).
- 2) "1 Der Lehrling ist verpflichtet, den Unterricht nach dem für seinen Beruf geltenden Lehrplan vom Beginn der Probezeit an regelmässig zu besuchen und die Anordnungen der Schule zu befolgen.
2 Der Lehrmeister hat den Lehrling zum Besuch des Pflichtunterrichts anzuhalten und ihm die hierfür nötige Zeit ohne Lohnabzug freizugeben. [...]" (ibid., Art. 30).
- 3) "1 Der Lehrmeister hat den Lehrling nach dem im Ausbildungsreglement festgelegten Lehrprogramm fachgemäss, systematisch und verständnisvoll auszubilden. Er hat dafür zu sorgen, dass die Ausbildung im Betrieb mit dem Unterricht in den beruflichen Fächern möglichst gut koordiniert wird" (ibid., Art. 22).
- 4) In anderen Kantonen gelten andere Systeme und auch andere Bezeichnungen. Ich beschränke mich, um den Leser nicht allzusehr zu verwirren und durch die Darstellung der 26 verschiedenen Schulsysteme, derer sich die Schweiz erfreuen darf, zu verunsichern, auf den Kanton Zürich, woher auch die meisten Schüler der LFS stammen.
- 5) Vgl. Jegge (1976).
- 6) Vgl. dazu: Michel-Alder, E.: Bildung vor dem Geburtenberg und in der Beschäftigungskrise; in: Tages-Anzeiger-Magazin (13) 1977, p. 6 ff.
- 7) Metzger, C.: Der kaufmännische Berufsschüler, Zürich 1972.
- 8) Der Begriff der Primarschule bezieht sich hier auf den Kanton St. Gallen, analoge Schultypen in Zürich sind die Real- und die Oberschule.
- 9) Metzger (1972), p. 103 f. und 118.

- 10) Maturanden = Abiturienten.
- 11) Metzger (1972), p. 42 und 64.
- 12) S.o. v.a. 1.1.2.7.
- 13) Für die detaillierte Stundentafel vgl. Kapitel 3.1.4.2.
- 14) Da die Lehrabschlussprüfung für die Schüler der LFS - und sicher auch für alle anderen Lehrlinge - spätestens im letzten Lehrjahr zu *dem entscheidenden Problem* wird, ist ihrer Vorbereitung höchstes Gewicht beizumessen. Selbstverständlich kann - und soll, wenn irgend möglich - die Lehrabschlussprüfung, und das heisst: die bestehenden Lücken im Wissen und Können genauso wie die Angst vor der ungewohnten Situation, als Anlass für Projekte im Unterricht verstanden und aufgegriffen werden.
- 15) Michel-Alder, E.: Beschäftigungspolitik als Bildungspolitik (1955-1974); in: Tages-Anzeiger-Magazin (29) 1976, p. 14 ff., zit. p. 19.
- 16) Ibid.
- 17) Vgl. dazu die in Kapitel 3.1.3. referierten Argumente von Dubs.
- 18) "Sie [sc. die Berufsschulen] vermitteln den Lehrlingen im Pflicht- und in einem allfälligen Wahlpflichtunterricht die notwendigen theoretischen Grundlagen zur Ausübung ihres Berufs und fördern durch eine allgemeine Bildung die Entfaltung ihrer Persönlichkeit" (BBG, Art. 27).
- 19) Vgl. Anhang, p. 217.
- 20) Dubs, R.: Der berufliche Nachwuchs, Ausbildung heute - Bedürfnisse 1985; in: Schweizerische Zschft für das kaufmännische Bildungswesen, H. 2 (1978), p. 37-52.
- 21) Alle Zitate: *ibid.*, p. 48 ff. Einige Ergänzungen sind aus einem Vortrag desselben Autors, gehalten anlässlich einer Tagung der Zentralstelle für Betriebliche Ausbildung (ZBA) am 22.05.1979 in Basel.
- 22) Vgl. Anhang, p. 218.
- 23) Die Zitate stammen aus internen Papieren der LFS.
- 24) Die in der Tabelle enthaltenen Daten habe ich während einer Zusammenkunft oder telefonisch von den Gruppenmitgliedern im Herbst 1979 erhalten.

- 25) Das gilt auch für FM, die vor dem Besuch jener privaten Mittelschule mit Diplomabschluss die Sekundarschule abgeschlossen hat.
- 26) Metzger erwähnt den notenmässig mittelmässigen Sekundarschüler als typischen kaufmännischen Lehrling (Metzger, '(1972), p. 103 f.).
- 27) Der Gerechtigkeit und Vollständigkeit halber erwähne ich, dass zumindest die Handelsschule des kaufmännischen Vereins in Zürich Empfehlungen abgibt, lediglich Sekundarschulabsolventen als kaufmännische Lehrlinge anzustellen.
- 28) Metzger (1972), p. 104.
- 29) Die Zusammensetzung der Wahlfachkurs-Gruppen geschieht folgendermassen:
 - Ausschreibung aller Kurse.
 - Die Schüler geben an, welchen Kurs sie am ehesten besuchen möchten, welchen sie als zweitbesten, als drittbesten ansehen etc.
 - Die Schulleitung nimmt die Gruppenzusammensetzung aufgrund dieser Anmeldungen allein vor, wobei sie darauf achtet, dass die Gruppen alle etwa gleich gross sind und dass niemand einen völlig ungeliebten Kurs besuchen muss.
- 30) Vgl. Anhang, p. 219.
- 31) Mir stehen die Anmeldungen der Schüler zur Verfügung, vgl. das Beispiel im Anhang, p. 218.
- 32) Dass der Titel des Projektes so formuliert ist, verdanke ich einer Anregung von H. Moser, dem ich für das Gespräch danke, das ich mit ihm in der Vorbereitungsphase führen konnte.
- 33) Deutlich wird in dieser Tabelle der Wunsch aller Gruppenmitglieder, selber "etwas machen zu können": zu fotografieren, einen Film zu drehen, ein Theaterstück zu inszenieren, eine Ausstellung zu machen.
- 34) Die von mir in der Tabelle verwendeten Sätze stellen keine Zitate, weder aus der Befragung noch aus den Antworten dar. Sie wollen in der Ich-Form die Interessen der Schüler, wie sie aus den Antworten erschliessbar sind, herausarbeiten. Arbeitet man nicht mit normierten Fragebogen, so werden eben auch die Antworten freier ausfallen und verlangen eine andere Art der Interpretation, eine echt hermeneutische.

- 35) Die Schüler haben, wollen sie die Erwartungen durchbrechen, eigentlich nur die Chance, ihr Unbehagen durch disziplinarisch auffallendes Verhalten oder durch Lernverweigerung auszudrücken.
- 36) Vgl. Boettcher et al. (1976), p. 80.
- 37) Dass dies im Ausstellungsprojekt nicht oder nur in Ansätzen geschehen ist, muss kritisch angemerkt werden, kann aber mit den spezifischen Ausgangsbedingungen einerseits und dem Zeitdruck, der die Arbeit beherrschte, andererseits erklärt werden.
- 38) Meine Aussage kann natürlich keineswegs irgendwelche statistische Dignität beanspruchen. Es kann sich höchstens um eine einleuchtende Hypothese handeln.

Anmerkungen zu 4.

- 1) Nündel, Ernst (Hg.): Lexikon zum Deutschunterricht, München, Wien, Baltimore 1979, Stichwort 'Projekt', Verf.: E. Nündel, p. 336 ff.
- 2) Ibid. p. 336.
- 3) Diese Aussage gilt v.a. für das Fach Deutsch, das per se fächerübergreifend ist. Das Element des Fächerübergreifenden wird von Nündel i.ü. zu Recht betont.
- 4) Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis': Projektarbeit als Lernprozess, Frankfurt/M ¹1974, p. 9.
- 5) Vgl. dazu Moser (1977b), p. 19 ff.
- 6) Dass dieser Entscheid von mir gefällt worden ist, ist darauf zurückzuführen, dass bei den Schülern zwar Wohlwollen, aber in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit kein echtes Interesse an der Forschungsarbeit hat aufkommen können.
- 7) Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis' (1974), p. 9.
- 8) Sie haben indes meiner Ueberzeugung nach auch Gültigkeit für Projekte, die ihren Ausgang in anderen Fächern nehmen. Ich erinnere an das Element des Fächerübergreifenden in Nündels Projektdefinition.
- 9) Boettcher et al. (1976).
- 10) Ibid., p. 124 ff.
- 11) Tymister, H.J.: 'Didaktische Analyse' und Deutschunterricht I, in: ders. (Hg.): Projektorientierter Deutschunterricht, Düsseldorf ¹1975, p. 21 ff.
- 12) Boettcher et al. (1976), p. 121.
- 13) Nämlich 1.2.3. und 1.2.4.
- 14) Boettcher et al. (1976), p. 123.
- 15) Bochmann, R.: 'Didaktische Analyse' und Deutschunterricht II, in: Tymister (1975), p. 24 ff.
- 16) Bochmann teilt den Bereich der Vorüberlegungen folgendermassen auf:
 1. Reflexion des eigenen Handelns/Situationsanalyse

2. Vorläufige Zielvorschläge und vorgezogene Zielentscheidungen
 3. Diskussion der Beurteilung und Bewertung der Projektergebnisse (vgl. p. 26 ff.).
- 17) Da seitens der Schulleitung grösster Wert auf die erfolgreiche Durchführung der Wahlfachkurse gelegt wird, zu Recht meine ich, da nur mit erfolgreichen Projekten die Institution der Wahlfachkurse gerechtfertigt werden kann, und nichts den Projektunterricht stärker diskreditiert als schlechte Projekte, bestand sie darauf, dass unter allen Umständen die Ausstellung durchzuführen sei; das Projektziel war also nicht revidierbar.
 - 18) Bochmann (1975), p. 28 f.
 - 19) Bochmann nennt als einen Vorteil der "Ausführlichkeit der Vorüberlegungen", dass "der Klasse [...] die Möglichkeit offen gehalten [wird], noch vor der eigentlichen Durchführung des Projektes von diesem zurückzutreten [...]" (Bochmann (1975), p. 29).
 - 20) Die Nicht-Revidierbarkeit des Projektzieles war v.a. begründbar mit der Tatsache, dass die Gruppenmitglieder Schüler waren, die ein gewisses Interesse an der Erstellung einer Ausstellung durch ihre Anmeldung bewiesen haben. Diese Anmeldung hatte also zumindest partiell jenen "dynamischen Kontrakt" zu ersetzen, der häufig und mit guten Gründen für Projekte im Unterricht vorgeschlagen wird.
 - 21) Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis' (1974).
 - 22) Ibid. p. 10 ff.
 - 23) Das Projekt wurde durch eine Studentengruppe in die Schule eingebracht; von daher wird die Phase 2 sehr wichtig. Das Projekt war von grösserem Umfang als unser Ausstellungsprojekt, waren doch mehrere Schülergruppen beteiligt, organisatorische Fragen spielten zwangsläufig eine grosse Rolle. Ein Hauptziel bestand darin, das Instrument der Qualitativen Inhaltsanalyse im Unterrichtsversuch zu testen.
 - 24) Nündel, Ernst: Stichwort 'Projekt', in: Nündel (1979), p. 336 ff.
 - 25) Vgl. Boettcher et al. (1976), p. 121 ff.
 - 26) S.o. p.126 f.

- 27) "Als vorstrukturierende Unterrichtsplanung meinen wir jenen Prozess der Konstruktion von Unterricht, bei dem die Schüler ausgeschlossen bleiben" (Bochmann (1975), p. 24).
- 28) Die Förderung der Kommunikationsfähigkeit gilt an der Lehrlingsfachschole der SKA in Zürich tatsächlich als vornehmstes Ziel des Deutschunterrichts. (Vgl. die entsprechende Diskussion in Kap. 1.3.2.).
- 29) Nündel sieht dieses Problem "vor allem dann, wenn sich die subjektiven Bedürfnisse der Schüler gegen ihre eigenen langfristigen ('objektiven') Interessen kehren" (Nündel (1979), p. 337).
- 30) Als Projektziel wollen wir das ins Auge gefasste Endergebnis des Projektes verstehen. Der Weg zu diesem Endziel führt über Teilziele, die zu erreichen sind über die "Erstellung von Arbeitsergebnissen". "Die Ziele, unter denen diese Aktivitäten stehen, können wir Arbeitsziele nennen." Diese Arbeitsziele verweisen nicht nur als Teilziele auf dem Weg zum Projektziel über sich hinaus, sondern auch weil über sie Lernergebnisse anzielbar sind, die als Lernziele formulierbar sind (vgl. Boettcher et al. (1976), p. 16 f. et passim).
- 31) S.o. p. 56 ff. und 68 ff.
- 32) Zit. im Papier, das der Verf. der Schulleitung vorgelegt hat und in Abschnitt 4.2.1.1.2. referiert.
- 33) Ein Beispiel eines solchen Protokolls befindet sich im Anhang, p. 220 f. Die anfängliche Absicht, solche Protokolle auch von den Schülern führen zu lassen, muss als gescheitert bezeichnet werden. Ich würde das Ansinnen heute als eine Ueberforderung von Schülern bezeichnen, die noch wenig Erfahrung mit projektorientiertem Vorgehen haben sammeln können.
- 34) Ein Tonbandmitschnitt existiert nur vom "Thema-Gespräch" der ersten Sitzung. Späterhin war die Grenze zwischen Diskurs und praktischem Handeln nicht mehr so deutlich zu ziehen, und das Tonband fand keine Verwendung mehr. Ebenso wenig wurde die Absicht, Schüler für Beobachtungsaufträge einzusetzen und ihnen damit Forschungskompetenz zu übergeben, in die Tat umgesetzt, weil der Versuch mit einem Beobachtungsbogen, den der Leiter schon in der ersten Sitzung unternommen hatte, vom zu erwartenden Misserfolg begleitet war, indem der Bogen eigentlich nur zeigte, was alle Gesprächsteilnehmer schon gewusst hatten: dass drei Schüler das Gespräch stärker bestimmten als die anderen, dass eine Schülerin z.T. gesprächsorganisierende

Sprechakte äusserte (s.u.) usw.

- 35) In dieser Äusserung besteht ein tendenzieller Widerspruch zur Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis', die (p. 93) angibt, sie habe sich in aller Regel gegenüber Vertretern der Schule "wissenschaftlich legitimieren müssen". Da mag sich die Differenz zeigen, dass jenes Projekt von der Universität aus in die Schule eingebracht wurde, während unser Projekt eines war, das ein Lehrer vorgeschlagen hatte, der schon an der betroffenen Schule unterrichtete.
- 36) Diese Ergebnisse habe ich der Schulleitung schriftlich bestätigt.
- 37) Vgl. den Brief der Schulleitung an die Projektgruppe im Anhang (p. 222).
- 38) Durch diese Abmachungen mit der Schulleitung ergab sich m.E. eine recht günstige Ausgangslage für das Projekt. Der Brief der Schulleitung konnte in die Gruppe eingebracht werden und bewies die Notwendigkeit, auf externe Bedingungen einzugehen. Er eröffnete i.Ü. auch eine ideale Lerngelegenheit.
- 39) Selbstverständlich waren noch Erwartungen zu erfüllen, wie sie durch die "Normalformen" des Handelns gesetzt werden (vgl. Moser 1978, p. 101 ff.). Dazu gehören Ansprüche an die Ordnung in Schulhaus und Klassenzimmer, an das Verhalten von Lehrer und Schülern etc. pp.
- 40) Vgl. den Text der Ausschreibung im Anhang (p. 219).
- 41) Da im regulären Deutschunterricht der LFS Diskussions- und Argumentationsfähigkeit wichtige Lernziele sind, konnte ich von der Annahme einiger diesbezüglicher Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler ausgehen.
- 42) Kurse zu Themen wie:
 - der Fussball Club Zürich,
 - Herstellen eines Hörspiels.
- 43) "Die herkömmlichen Muster des Unterrichts schlagen also auch dort immer wieder durch, wo Junglehrer mit ihren Idealen in die Praxis hineinkommen" (Moser (1978), p. 11).
- 44) Vgl. den Exkurs über das "Thema-Gespräch", p. 140 f.
- 45) Für die Punkte 1. bis 3. vgl. oben, p. 74.
- 46) Arbeitsgruppe Politische Bildung: Materialien zur Sozialkunde 1, Basel 1979, p. 49 ff.

- 47) Eventuelle Zielmodifikationen während der Projektarbeit wären ebenfalls dieser Phase zuzurechnen.
- 48) Von ganz entscheidender Bedeutung ist ein weiterer Aspekt der Zielbestimmung: Unter welchen Bedingungen soll das Projekt als Erfolg bewertet werden? - Für unser Ausstellungsprojekt galt, "[dass] von einem Gelingen des Projekts [...] dann gesprochen werden [kann], wenn eine interessante Ausstellung zustandegekommen ist und die Projektgruppe mit dem Arbeitsablauf und der Ausstellung zufrieden ist" (zit. aus einem Papier des Verf., das den Schülern in der ersten Sitzung zur Verdeutlichung der Leiterintentionen übergeben worden ist).
- 49) Unter Bedingungen üblichen Klassenunterrichts kann ein derartiger Termin- oder Arbeitsplan im Klassenzimmer angeschlagen werden.
- 50) Einschätzungsprotokoll 2, 4 Seiten.
- 51) Einschätzungsprotokoll 1, 2 Seiten.
- 52) Selbstverständlich ist der Begriff des echten Konsenses hier voreilig gewählt. Er erscheint im Protokoll aus zwei Gründen: Erstens als Provokation an die Adresse der Schüler, damit Gruppenmitglieder, die mit dem Ergebnis des Gesprächs möglicherweise nicht einverstanden wären, sich noch bei der Besprechung des Protokolls äussern könnten. Und zweitens als Einführung eines Begriffes, der den Schülern noch nicht bekannt war.
- 53) Der Mitschnitt liegt vollständig vor, ist aber weder transkribiert noch sonstwie ausgewertet worden. Im Sinne eines Aktionsforschungsprojektes könnten solche ausgewerteten Mitschnitte hervorragendes Material für Deutungsdiskurse werden. Zeitgründe liessen solches Vorgehen allerdings nicht zu.
- 54) Deutlich hier der Wechsel der Gesprächsebene. Mit der Kritik an der Kollegin begeben sich die Schüler auf die Ebene der Deutung des Gesprächs, der Deutung kommunikativen Handelns also.
- 55) Einschätzungsprotokoll 2.
- 56) Fritz (1975), p. 260, bestimmt die Aufgabe des Planes wie folgt: "Aufgabe des Planes ist es, herauszufinden oder festzulegen, was man tun muss, um diesen Zustand etc. zu erreichen, bzw. was man tun muss, um diese bestimmte Handlung zu tun oder tun zu können".

- 57) Der von der Gruppe beantragte Kredit von 550.- Franken ist auf 300.- bis 350.- Franken gekürzt worden - unter Hinweis auf die knappen Mittel, die für Wahlfachkurse allgemein zur Verfügung stünden.
- 58) Vgl. vorab Moser (1977b), p. 51 ff.
- 59) Einschätzungsprotokoll 2.
- 60) Gemeint ist der an die Gruppe adressierte Brief, der sich im Anhang (p. 222) befindet.
- 61) Zwischen * gesetzt werden in den Einschätzungsprotokollen eindeutig als solche intendierte Deutungen des Leiters, diese damit von den mehr am Verlauf der Arbeit und an deren Ergebnissen orientierten Teilen der Protokolle absetzend.
- 62) Das Protokoll macht deutlich, dass solche Situationen gemeinsamer Planung Ausgangspunkte für Folgeprojekte sein können, die sich z.B. zum Ziel setzen, sich Planungstechniken (Netzplantechnik u.ä.) anzueignen. Zum Problem des gemeinsamen Planens als wichtiger Form kommunikativen Handelns vgl. Fritz (1975).
- 63) Mit dem in Anm. 57 vermerkten Ergebnis der Budgetkürzung um 200.- Franken.
- 64) Die von der Redaktion herausgegebenen jährlichen Inhaltsverzeichnisse waren dabei eine grosse Hilfe.
- 65) Die in Teil III genannten Aspekte der Schülersituation des kaufmännischen Lehrlings an der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich erklären diese Passivität weitgehend.
- 66) In der Rückschau würde ich dem Aspekt der Informationsbeschaffung und -aufbereitung mehr Gewicht zumessen und stärkeren Einfluss - i.S. von Hilfestellung - nehmen, auch und vorab auf die Arbeitsorganisation: Es böte sich an, Untergruppen zu bilden und zu beauftragen, zu bestimmten Bereichen des gewählten Themas Informationen zu sammeln, wobei die Informationsquellen vorzugeben wären und die Gruppen der Gesamtprojektgruppe ihre Ergebnisse und Erkenntnisse vorzutragen hätten.
- 67) Einschätzungsprotokoll 5, 2 Seiten, und: Einschätzungsprotokoll 6, 2 Seiten.
- 68) Im üblichen Unterricht beginnt die Lektion mit dem Eintritt des Lehrers, der damit als institutionell festgelegter "Initiator des Handlungsschemas" Lektion fungiert. Wenn Projektunterricht als dem Diskurs verpflichtete Organisationsform von Unterricht die Normalformen unter-

richtlichen Handelns in Frage stellen will und muss, dann gehört dazu auch das Hinterfragen der Kompetenz des Lehrers, allein zu bestimmen, wann Unterricht beginnt und endet. Er sollte nur ein möglicher Initiator des Handlungsschemas Unterricht sein. Dieser Aspekt der praktischen Hinterfragung von Normen ist in unserem Projekt nicht zum Tragen gekommen - wie das Protokoll aufzeigt, indem es die Arbeit am Projekt mit einem Vorschlag des Leiters beginnen lässt. (Zu den Aufgaben des "Initiators eines Handlungsschemas" bei der "Konstituierung alltagsweltlicher Handlungsschemata" vgl. Kallmeyer, Werner / Fritz Schütze: Konversationsanalyse, in: Studium Linguistik (1976), p. 16 f.)

69) Einschätzungsprotokoll 8/9, 2 Seiten.

70) Diese Feststellung legt den Schluss nahe, dass es sich bei der Phase V eigentlich um keine eigene Phase von Projekten handelt. Ich scheide sie v.a. aus analytischen bzw. darstellerischen Gründen aus.

- 71) Die den Schülern gestellten Fragen lauteten:
1. Wie beurteilst Du die Gruppenatmosphäre?
 2. Wie fühlst Du Dich persönlich jeweils am Freitag nachmittag in der Sitzung?
 3. Wieviel hast Du Deiner Meinung nach zum bisherigen Arbeitsergebnis beigetragen?
 4. Haben sich Deine Erwartungen an den Kurs bis anhin erfüllt?
 5. Bist Du zufrieden mit der bisherigen Arbeit der Gruppe?
 - 6) Was hältst Du von den Gesprächen zur Protokollabnahme?
- 72) Die den Schülern gestellten Fragen lauteten:
1. Wie beurteilst Du das Verhalten des Leiters/Lehrers?
 2. Was war gut an unserem Kurs - was sollte für andere Kurse - in Zukunft - anders gemacht werden?
 3. Meinst Du, dass aus diesem Projekt heraus Verhaltensanregungen an Lehrer und Schüler (an der LFS) gewonnen werden könnten? Welche?
 4. Hast Du aus diesem Projekt etwas gelernt? Was?
 5. Bist Du zufrieden mit
 - a) der Arbeit der Projektgruppe
 - b) Deiner eigenen Arbeit?
 6. Wie beurteilst Du das 'Du' zwischen Lehrer und Schülern?
- 73) Ich wurde von der Gruppe kaum als Lehrer - in traditionellem Verständnis - erlebt, sondern als Leiter der Gruppe. Zwei Schüler definieren den Unterschied wie folgt (zit. Einschätzungsprotokoll 4): "Der Lehrer sagt, was gelernt wird, organisiert die Stunden und plant den Unterricht: er hat Programmkompetenz und gibt die Lernziele vor. Demgegenüber arbeitet der Leiter mit der Gruppe zusammen

und hält sich stärker im Hintergrund. Er ist zwar da, indes nicht bestimmend und dominierend."

- 74) Selbstverständlich werden die Schüler der LFS mit Sie angesprochen. Und das Sie galt auch zu Beginn der gemeinsamen Arbeit am Projekt. Doch rezipierte ich diese als derart kollegial, dass ich in der fünften Sitzung das Bedürfnis hatte, dieses kollegiale Verhältnis gleichberechtigter Zusammenarbeit auch in der Anrede zu dokumentieren, und das Du den Schülern anbot. Ich kann es i.ü. nur verstehen als die Bestätigung eines bereits erarbeiteten erfreulichen Arbeitsverhältnisses, da ihm sonst allzusehr der Geruch anbiedernder Camaraderie anhaftet.
- 75) Dieser Unterbruch war auf die Verpflichtung des Leiters zurückzuführen, seinen alljährlichen Militärdienst abzuleisten, und hatte neben dem von den Schülern erwähnten Nachteil einer Unterbrechung der kontinuierlichen Arbeit den unbestreitbaren Vorteil, dass die neunte Sitzung als Doppelsitzung an einem ganzen Samstag durchgeführt werden konnte.
- 76) Einschätzungsprotokoll 2.
- 77) Einschätzungsprotokoll 4.
- 78) Moser (1978), p. 101; vgl. auch Freires Bankier-Konzept der Erziehung, in: Freire (1970), p. 75 et passim.
- 79) Ibid.
- 80) Moser (1977b), p. 24-46.
- 81) Ibid., p. 25.
- 82) Ibid., p. 28.
- 83) Ibid., p. 46.
- 84) Ibid., p. 27.
- 85) Diegritz/Rosenbusch (1977a und 1977b).
- 86) Moser (1977b), p. 25.
- 87) Der absolute Vorrang des Projektzieles lässt sich auch begründen mit der geforderten Funktionalisierung der einzusetzenden Methoden für das Projektziel.
- 88) Und zwar in der ersten Sitzung - mit dem in Anm. 34 zu diesem Teil erwähnten (Miss-)Erfolg.

Anmerkungen zu 5.

- 1) S.o., p. 38 ff.
- 2) S.o., p. 37.
- 3) Vgl. Wittgenstein (1958), § 7.
- 4) S.o., p. 134.
- 5) Einschätzungsprotokoll 4.
- 6) Freire (1970), p. 75.
- 7) S.o., p. 53 ff.
- 8) Tymister (1974), p. 24.
- 9) Ibid. p. 97.
- 10) S.o., p. 118.
- 11) Insbesondere ist hier das Scheitern der Schlusssetzung von Bedeutung, das allerdings insofern nicht zu verwundern braucht, als etwas Abgeschlossenes eben abgeschlossen ist.
- 12) S.o., p. 141 ff.
- 13) S.o., p. 154 und Anm. 62 zu Teil IV.
- 14) Wir stoßen hier auf ein Problem von Projekt- oder Projektorientiertem Unterricht, das m.E. in der Praxis nur schwierig lösbar ist: Wie sollen die Schüler Interesse an "Theorie" *qua* Handeln bekommen?
- 15) S.o., p. 72 ff.
- 16) Jegge, J.: Angst macht krumm. Erziehen oder Zahnrädchen-schleifen, Bern 21979.
- 17) Ibid., p. 200.
- 18) S.o., p. 133 ff.
- 19) S.o., p. 137.
- 20) S.o., p. 88 ff.
- 21) Vgl. Anhang.
- 22) Hier kann ich lediglich meine eigene, unkontrollierte und auch nicht kontrollierbare Deutung behaupten.
- 23) S.o., p. 161 f. et passim.

L i t e r a t u r

Die beste Definition der Heimat
ist Bibliothek.

Elias Canetti

In Büchern steht so viel, dass
ich nichts daraus lernen kann.

de Crèvecoeur

7. Literatur

(Verzeichnis der benutzten und zitierten Ausgaben)

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M 1973.
- Adorno, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt, Neuwied ²1972 (1969).
- Anscombe, G.E.M.: Natürliche Tatsachen; in: Meggle (1977), p. 163-168.
- Apel, Karl-Otto: Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt/M 1976.
- Arbeitsgruppe Politische Bildung: Materialien zur Sozialkunde 1, Basel 1979.
- Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words), Stuttgart 1972.
- Austin, John L.: Wort und Bedeutung, München 1975 (1961).
- Austin, John L.: Ein Plädoyer für Entschuldigungen; in: Austin (1961), p. 177-212.
- Austin, John L.: Performative Äusserungen; in: Austin (1961), p. 245-268.
- Bales, R.F.: Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen; in: König (1972).
- Bechert, J. et al.: Einführung in die generative Transformationsgrammatik, München ²1971 (1970).
- Blackbox AG, Zürich (Hg.): Dossier Schweiz. Betrifft: Schulprobleme, Zürich 1970.
- Bochmann, Reinhard: 'Didaktische Analyse' und Deutschunterricht II, in: Tymister (1975), p. 24-37.
- Boettcher, Wolfgang: Kritische Kommunikationsfähigkeit, Bebenhausen 1973.
- Boettcher, Wolfgang: Metakommunikation; in: Diskussion Deutsch 24 (1975), p. 379-398.
- Boettcher, Wolfgang et al.: Lehrer und Schüler machen Unterricht, München, Berlin, Wien 1976.
- Boettcher, Wolfgang / Horst Sitta: Der andere Grammatikunterricht, München, Wien, Baltimore, 1978.

- Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke, Bde. 12 & 16, Frankfurt/M 1967.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 19. April 1978.
- Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/M 1973.
- v. Cube, Felix: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik; in: Kochan (1970), p. 143-170, (1968).
- Dewey, John / W.H. Killpatrick: Der Projektplan, Weimar 1935.
- Dewey, John / O. Handlin / W. Correll: Reform des Erziehungsdenkens, Weinheim 1963.
- Diegritz, Theodor / H.S. Rosenbusch: Schülerkommunikation in Gruppenunterricht und Frontalunterricht; in: Linguistik und Didaktik 8, H. 29 (1977a), p. 1-28.
- Diegritz, Theodor / H.S. Rosenbusch: Kommunikation zwischen Schülern, München, Wien, Baltimore 1977 (1977b).
- Dingeldey, Erika / J. Vogt: Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht, München 1974.
- Dreikurs, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer, Stuttgart 81976 (1957).
- Dubs, Rolf et al.: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, Zürich 1974.
- Dubs, Rolf: Der berufliche Nachwuchs, Ausbildung heute - Bedürfnisse 1985; in: Schweizerische Zeitschrift für das kaufmännische Bildungswesen, H. 2 (1978), p. 37 ff.
- Ehlich, Konrad / J. Rehbein: Sprache im Unterricht - Linguistische Verfahren und Wirklichkeit; in: Studium Linguistik 1, Kronberg/Ts. 1976, p. 47-69.
- Ehlich, Konrad / H. Ramge / B. Switalla: Transkriptionen gesprochener Sprache; in: Studium Linguistik 3, Kronberg/Ts. (1977).
- Forguson, L.W.: Austins Handlungstheorie; in Meggle (1977), p. 43-68.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 21972 (1970).
- Fritz, Gerd: Sprachliche Interaktion: Gemeinsames Planen; in: Zeitschrift für germanistische Linguistik 3, H. 3 (1975), p. 257-279.

- Gaudig, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit, Bad Heilbrunn 1963 (hg. von Lotte Müller).
- Grell, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim, Basel, ⁸1978 (³1975).
- Haag, F. et al.: Aktionsforschung, München ²1975 (1972).
- Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz; in: ders. / N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M 1971, p. 101-141.
- Hanke, B. / H. Mandl / S. Prell: Soziale Interaktion im Unterricht, München ³1976 (1973).
- Haug, Wolfgang F.: Kritik der Warenästhetik, Frankfurt/M, 1971.
- Heiniger, F.: Zur Situation der Schulaustretenden im Jahre 1979; in: Berufsberatung und Berufsbildung (1) 1979, p. 7 ff.
- v. Hentig, Hartmut: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule, Stuttgart, München 1971.
- v. Hentig, Hartmut: Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart 1973 (1973a).
- v. Hentig, Hartmut: Die Wiederherstellung der Politik. Cuernavaca revisited, Stuttgart, München 1973 (1973b).
- Horkheimer, Max / Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M 1971.
- Illich, Ivan: Ein Plädoyer für die Abschaffung der Schule; in: Kursbuch 24, Frankfurt/M 1971, p. 1 ff.
- Ivo, Hubert: Handlungsfeld: Deutschunterricht, Frankfurt/M 1975.
- Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar, Bern 1976.
- Jegge, Jürg: Angst macht krumm, Bern ²1979.
- Kallmeyer, W. / F. Schütze: Konversationsanalyse; Studium Linguistik 1, Kronberg/Ts. (1976), p. 1-28.
- Kamlah, W. / P. Lorenzen: Logische Propädeutik. Eine Vorschule vernünftigen Redens, Mannheim, Wien, Zürich ²1973.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung; in: ders.: Werke in zehn Bdn., WBGD 1975, Bd. 9, p. 51-61.

- Keller, Gottfried: Sämtliche Werke in drei Bdn., hg. von C. Heselhaus, Bd. 1, München ³1969.
- Gluckhohn, F.: Die Methode der teilnehmenden Beobachtung; in: König (1972), p. 97-114.
- Kochan, D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, WBGD ²1972 (1970).
- Kochan, D.C. / W. Wallrabenstein (Hgg.): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts, Kronberg/Ts. 1974.
- König, René (Hg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln ⁸1972.
- Kolbe, Jürgen (Hg.): Neue Ansichten einer künftigen Germanistik, München 1973.
- Kopperschmidt, Josef: Allgemeine Rhetorik, Stuttgart 1973.
- Kühler, Raimund / S. Jaeger: Fast menschliche Kommunikation; in: Diskussion Deutsch 22 (1975), p. 173-189.
- Kursbuch 24, Frankfurt/M 1971.
- Leist, A.: Zur Intentionalität von Sprechakten; in: Wunderlich (1975), p. 59-98.
- Maas, Utz / D. Wunderlich, Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt/M ³1974 (1972).
- Mager, Robert F.: Lernziele und Unterricht, Weinheim, Basel 1977.
- Marcuse, Herbert: Der eindimensionale Mensch, Neuwied, Berlin ⁴1968.
- Marx, Karl / Friedrich Engels: Die deutsche Ideologie, Frankfurt/M 1971.
- Meggler, Georg (Hg.): Analytische Handlungstheorie, Bd. 1. Handlungsbeschreibungen, Frankfurt/M 1977.
- Metzger, Christoph: Der kaufmännische Berufsschüler, Zürich 1972.
- Michel-Alder, Elisabeth: Beschäftigungspolitik als Bildungspolitik (1955-1974); in: Tages-Anzeiger-Magazin (29) 1976, p. 14 ff.
- Michel-Alder, Elisabeth: Bildung vor dem Geburtenberg und in der Beschäftigungskrise; in: Tages-Anzeiger-Magazin (13) 1977, p. 6 ff.

- Michels, Volker (Hg.): Unterbrochene Schulstunde, Frankfurt/M
31975 (1972).
- Moser, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der
Sozialwissenschaften, München 1975.
- Moser, Heinz: Methoden der Aktionsforschung, München 1977 (1977a).
- Moser, Heinz: Praxis der Aktionsforschung, München 1977 (1977b).
- Moser, Heinz, Didaktisches Planen und Handeln, München 1978.
- Nündel, Ernst (Hg.): Lexikon zum Deutschunterricht, München,
Wien, Baltimore 1979.
- Petersen, Peter: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volks-
schule, Langensalza 1936.
- Projektgruppe 'Textinterpretation und Unterrichtspraxis':
Projektarbeit als Lernprozess, Frankfurt/M 1974.
- Rescher, N.: Handlungsaspekte; in: Meggle (1977), p. 1-7.
- Schank, Gerd / G. Schönthal: Gesprochene Sprache, Tübingen 1976.
- Schlotthaus, W.: Lehrziel: Kommunikation; in: Kochan / Wall-
rabenstein (1974), p. 36-51 (1974a).
- Schlotthaus, W.: Projektorientierter Deutschunterricht; in:
Kochan / Wallrabenstein (1974), p. 233-251 (1974b).
- Schwäbisch, L. / M. Siems: Anleitung zum sozialen lernen für
paare, gruppen und erzieher, Reinbek bei Hamburg 1974.
- Searle, John R.: Sprechakte, Frankfurt/M 1974.
- Sitta, Horst / H.J. Tymister: Kommunikationsfähigkeit als
Lernziel; in: Krallmann, D. (Hg.): Didaktische Aspekte
der Kommunikation. Kommunikative Aspekte der Didaktik,
Kronberg/Ts. 1976, p. 24 ff.
- Skinner, B.F.: Was ist Behaviorismus? Reinbek bei Hamburg
1978 (1974).
- Sloterdijk, Peter: Die Oekonomie der Sprachspiele; in: Kolbe
(1973), p. 187-218.
- Sprache und Sprechen (Hgg. v. Kochan, D.C. et al.), (Schroe-
del) Hannover (1974/75), Bde. 7 und 8.
- Steinbuch, Karl: Die informierte Gesellschaft, Reinbek bei
Hamburg 1968.

- Switalla, Bernd: Aspekte theoretischen Verstehens kommunikativer Handlungen; in: Linguistik und Didaktik 16 (1973), p. 265-280.
- Switalla, Bernd: Kommunikation, Baden-Baden 1976.
- Switalla, Bernd: Sprachliches Handeln im Unterricht, München, Wien, Baltimore 1977.
- Tiemann, Klaus: Planspiele für die Schule, Frankfurt/M 1969.
- Tymister, Hans-J.: Ansätze zu einer pragmatischen Analyse von Unterrichtsdialogen; in: Deutsche Sprache 2/3 (1973), p. 81-99.
- Tymister, Hans-J.: Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem, Düsseldorf 1974.
- Tymister, Hans-J. (Hg.): Projektorientierter Deutschunterricht, Düsseldorf ¹1975.
- Tymister, Hans-J.: 'Didaktische Analyse' und Deutschunterricht I; in: Tymister (1975), p. 9-23.
- Tymister, Hans-J.: Sprechen Lernen Handeln, München, Wien, Baltimore 1978.
- Varwig, Freyr R. / G. Boos: Argumentieren als Methode eines projektorientierten Deutschunterrichts in Klasse 9; in: Diskussion Deutsch 34 (1977), p. 367 ff.
- Villiger, Hermann: Gutes Deutsch, Frauenfeld, Stuttgart 1970.
- Watzlawick, Paul et al.: Menschliche Kommunikation, Bern, Stuttgart, Wien ³1974 (1969).
- Watzlawick, Paul et al.: Lösungen, Bern, Stuttgart, Wien 1974.
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M 1971 (1958).
- Wunderlich, Dieter: Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik; in: Der Deutschunterricht 67 (1970), p. 5-41.
- Wunderlich, Dieter (Hg.): Linguistische Pragmatik, Wiesbaden ²1975.
- Wunderlich, Dieter: Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt/M 1976.
- Ziegler, Jürgen: Kommunikation als paradoxer Mythos, Weinheim, Basel 1977.
- Zimmer, Jürgen / Rademacher H.: Modellschule Solingen; in: Kursbuch 24 (1971).

A N H A N G



8.1. Kaufmännische Lehrabschlussprüfung: Deutsch

Setzen Sie in diesem Text die Grossbuchstaben und die Satzzeichen ein.

Besserer Schutz vor Banküberfällen

sowohl für die schweizer banken als auch für die ptt betriebe sind nur die besten sicherheitssysteme gut genug. ausserdem sind die banken durch die erschreckende zunahme der raubüberfälle veranlasst worden ihre sicherheitsprogramme beschleunigt zu verwirklichen. so unternehmen sie denn gemeinsam anstrengungen um die kassen vollständig mit panzer- glas abzuschirmen, für sie gilt es die anforderungen der sicherheit und die gesichtspunkte des marketing gegeneinander abzuwägen erschwert doch das panzerglas den kontakt zwischen kassier und kunde, die sicherheit des kunden des personals und des geldes hat jedoch priorität. probleme bestehen allerdings bei den glaslieferanten die mit bestellungen für panzerglas buchstäblich überrannt werden.

schon seit mehreren jahren gibt es aber noch raffiniertere sicherheitsvorrichtungen, eine filiale in grenchen z b ist als rohrpostbank eingerichtet und arbeitet mit offenen schaltern. hier kann ein räuber nicht mehr als ein paar futilber holen denn das einkassierte geld wird fortlaufend nach hinten geschoben. direktor kurt meier meinte in einem gespräch mit der schweizerischen depenschenagentur ich darf diese filiale als die sicherste bank der schweiz bezeichnen auch zeigen sich die kunden erleichtert über das fehlen von panzerglas.

Besserer Schutz vor Banküberfällen (1)

sowohl für die schweizer banken als auch (2) für die ptt betriebe sind nur die besten (3) sicherheitssysteme gut genug. ausserdem sind die banken durch die erschreckende (4) zunahme der raubüberfälle veranlasst worden (5) ihre sicherheitsprogramme beschleunigt zu verwirklichen. so unternehmen sie denn gemeinsam anstrengungen um die kassen vollständig mit panzerglas abzuschirmen. für sie gilt es die anforderungen der sicherheit und die gesichtspunkte des marketing gegeneinander abzuwägen erschwert doch das panzerglas den kontakt zwischen kassier und kunde, die sicherheit des kunden des personals und des geldes hat jedoch priorität (6). probleme bestehen allerdings bei den glaslieferanten die mit bestellungen für panzerglas buchstäblich überrannt werden (7).

schon seit mehreren jahren (8) gibt es aber noch raffiniertere sicherheitsvorrichtungen, eine filiale in grenchen z b (9) ist als rohrpostbank eingerichtet und arbeitet mit offenen schaltern. hier kann ein räuber nicht mehr als ein paar futilber holen (10) denn das einkassierte (11) geld wird fortlaufend nach hinten geschoben. direktor kurt meier meinte in einem gespräch mit der schweizerischen depenschenagentur ich darf diese filiale als die sicherste bank der schweiz bezeichnen auch zeigen sich die kunden erleichtert über das fehlen von panzerglas (12).

Aufgaben

Die nummerierten Aufgaben beziehen sich auf die Zahlen im obigen Text.

- Setzen Sie die richtige Präposition ein: Der Kunde hat ein Recht fachkundige
Beraurung.
- «sowohl – als auch» ist eine Doppelkonjunktion. Nennen Sie zwei weitere Doppelkonjunktionen. Doppelkonjunktionen
- Wie heisst der Superlativ von «gubewahrt»? Die Sicherheitsysteme
- Setzen Sie die richtige Form des Verbs «erschrecken» in folgenden Satz ein. Dieser Vorfall hatte meinen Bruder so erschrecken, dass er sich kaum beruhigen konnte.
- Wie heisst dieser Satz in der aktiven Form?
- Welches deutsche Wort für «Priorität» würde hier passen?
- «überrennen» ist ein bildlicher Ausdruck. Bilden Sie einen Satz mit dem ebenfalls bildlich gemeinten Verb «übergehen», der mindestens fünf Wörter umfasst:
- Wie heisst das Gegenteil von «schon seit mehreren jahren»? schon seit mehreren jahren
- Wie heissen die Abkürzungen für «Schweizer Franken» und «unter Umständen»?
- Setzen Sie diesen Satz ins Perfekt
- Streichen Sie die falschen Partizipien: die sich gelohnten Investitionen – der entlegnete Grossgrundbesitzer – das stattgelundene Fest.
- Setzen Sie die Äusserung Meiers in die Indirekte Rede:
Meier sagte

8.2. Anmeldung

Name

Vorname

Klasse

Bitte geben Sie die Reihenfolge Ihrer Wünsche bekannt!

(Z.B. Schachkurs 1, Malkurs 3, Kochkurs 2)

Damit erleichtern Sie uns die Einteilung der Teilnehmer
in die einzelnen Kurse.

Meinungsumfrage (Leiter)

Ausstellung (Leiter)

Schlager (Leiter)

Kommunikation (Leiter)

Filmkurs (Leiter)

Fotokurs (Leiter)

Theaterspielen (Leiter)

Wir bitten Sie, den Anmeldetalon bis (Datum) auf dem
Sekretariat abzugeben.

8.3. Ausschreibung

Wir machen eine Ausstellung

Ja, was für eine Ausstellung denn? - Das wollen wir gemeinsam bestimmen.

Ja, wo soll denn diese Ausstellung stattfinden, an wen richtet sie sich? - Das wollen wir gemeinsam bestimmen.

Ja, was wird denn da ausgestellt? - Auch das wollen wir gemeinsam bestimmen.

Es ist mir sehr wichtig, dass die Antworten auf solche Fragen, und ähnliche Fragen, nicht von mir zum voraus festgelegt werden. Denn ich meine, dass wir die Ausstellung gemeinsam planen und durchführen sollten. Ich habe zwar ein paar Ideen, doch wäre es schön, wenn auch Ihr Euch gewisse Vorstellungen machtet, wie unsere Ausstellung am Schluss aussehen soll.

Dieser Kurs soll "dä Plausch" sein. Und er soll beweisen, dass Arbeit - sogar in der Schule - Spass machen kann; so ganz nebenbei können wir nämlich noch einiges Wichtiges lernen:

- Wie plant man gemeinsam?
- Wie fällt man gemeinsam Entscheidungen?
- Wie organisiert man seine Arbeit?
- Wie gestaltet man eine Ausstellung, damit sie gerne besucht wird?

Schule, d.h. lernen, soll auch Spass machen. Damit nicht nur wir das erfahren, sondern auch andere Leute, will ich einen Bericht über unsere Arbeit veröffentlichen. Damit das möglich wird, bin ich auf Eure Zusammenarbeit angewiesen.

8.4. Einschätzungsprotokoll der WFK-Sitzung vom 16.9.1977

1. Dauer der Sitzung: 14.10 - 17.00 Uhr
2. Teilnehmer und Sitzordnung: YD, RJ, HPW sind krank, so dass nur 7 Gruppen-Mitglieder an der Sitzung teilnehmen.

Die Sitzordnung ist zu Beginn gleich wie immer; durch die Gruppenarbeit ändert sie nach ca. 30 Minuten.

3. Verlauf der Sitzung:

Die bestellten Exemplare des Tages-Anzeiger-Magazins sind eingetroffen. AZ hat die fehlenden Hefte aus seiner Sammlung beige-steuert. Die Magazine werden von den einzelnen Mitgliedern interessiert, aber - wie mir scheint - recht ziellos durchgeblättert. Nach einiger Zeit findet AZ, der die Kleinheit der Gruppe bedauert, man müsse sich irgend organisieren, und versucht - mit gutem Erfolg - die letztes Mal beschlossene Gruppenbildung durchzusetzen (vgl. Einschätzungsprotokoll 4).

*Ich habe den Eindruck gehabt, dass die AG nicht so recht hat durchführen wollen, was beschlossen war. Sie war etwas ratlos. Jedenfalls war sie offenbar nicht imstande, die Organisation der heutigen Sitzung selber vorzunehmen. Vielleicht hätte ich etwas mehr Geduld beweisen müssen?

Mein Handeln versuchte, folgendem Ratschlag zu folgen:

"[...] Der Lehrer [sollte] in dieser Situation handeln - die Verabredung einklagen und [notfalls mit Druck] die Arbeitsschritte zu Ende führen."

(Dies für den Fall, dass eine Klasse die selbst beschlossenen Arbeiten nicht durchführen will.) Zitiert bei: Boettcher u.a.: Lehrer und Schüler machen Unterricht, 1976.

Frage: Wie stellen Sie sich zu diesem Ratschlag?*

Sodann begann die Kleingruppenarbeit, und zwar in folgender Aufteilung:

Altstadt - gestern: CE, BT
Altstadt - heute: AL, FM
Kontraste: MH, BW

(Die Gruppeneinteilung erfolgte nach den Interessen (?)).

Der Auftrag an die Gruppen war der folgende (Formulierung AZ aufgrund des Beschlusses vom 9.9.77):

1. Die Gruppen werten die TA-Magazine und das andere Material aus.
2. Sie wählen die Gegenstände aus, die ausgestellt werden sollen.
3. Sie legen fest, welche Gegenstände fehlen.
4. Sie legen fest, welche Texte gemacht werden müssen.
5. Sie überlegen sich die Ausstellungsweise.

*Frage: Wie weit sind die Gruppen gekommen?

(Einschätzung AZ:

1. erledigt; 2. teilweise erledigt; 3. noch nicht erledigt;
4. z.T. gemacht; 5. zum kleinsten Teil erst gemacht.)

Im allgemeinen scheint die Gruppenarbeit produktiv gewesen zu sein.*

Leider fehlte am Schluss die Zeit, um noch auf Einschätzungsprotokoll 4 einzugehen. Dies soll noch nachgeholt werden.

Anmerkungen:

a) Kooperation:

Die Gruppenarbeit war zwar erfolgreich, doch hatte ich den Eindruck, wie wenn innerhalb der 2er-Gruppen noch einmal die Arbeit aufgeteilt worden wäre. Das muss nicht negativ sein.

b) Kommunikation:

Durch meine Beraterrolle, in der ich gegenüber den einzelnen Gruppen stand, war es mir nicht möglich, die verbale Kommunikation in den Gruppen zu beobachten. Hier könnten mir vielleicht die andern Gruppen-Mitglieder Auskunft geben.

P.S.: Das Stellwandproblem ist ungelöst.

Es gibt am Limmatquai 31 ein baugeschichtliches Archiv der Stadt Zürich. Wir sollten das wohl einmal besuchen.

8.5. Brief der Schulleitung

An die Teilnehmer und den
Leiter des Wahlfachkurses
'Ausstellung'

Ich freue mich, dass Sie sich entschlossen haben, eine Ausstellung auf die Beine zu stellen.

Es liegt mir sehr daran, dass wir alle diese Ausstellung auch tatsächlich besuchen können. Deshalb scheint es mir wichtig, dass Sie sich genaue Vorstellungen bezüglich Terminplanung und Kosten machen und mich so schnell als möglich darüber informieren.

Ich danke Ihnen für Ihren Einsatz und bin gespannt einerseits auf Ihr Thema und andererseits auf die Ausführung Ihres Vorhabens.

Mit freundlichen Grüßen

L e b e n s l a u f

Ich, Alfred Zeier, wurde am 27. August 1951 als einziges Kind des Kaufmannes Max Zeier und seiner Ehefrau Martina Christina als Bürger von Aesch/LU in Zürich geboren, wo ich die beiden ersten Klassen der Primarschule besuchte. Vier weitere Primarschuljahre folgten in Birmensdorf/ZH. Von 1964 bis 1970 besuchte ich das kantonale Gymnasium Freudenberg in Zürich, wo ich die Maturität Typus B erwarb.

Im Wintersemester 1970/71 immatrikulierte ich mich an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich. In meinen Studienfächern Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, Geschichte der Neuzeit und Politische Wissenschaft besuchte ich Seminare, Kolloquien und Uebungen bei den Professoren Sitta und Burger, Tarot und von Matt, Haas und Wehrli sowie Frei. Im Januar 1979 schloss ich meine Studien mit dem Lizentiat ab.

Im Sommersemester 1974 hatte ich als Hilfslehrer eine Klasse der Töchterschule der Stadt Zürich zu unterrichten. Vom Frühjahr 1975 bis Ende 1978 war ich als Teilzeitlehrer an der Lehrlingsfachschole der Schweizerischen Kreditanstalt in Zürich tätig, wo ich vorab Deutsch unterrichtete. Vom Februar 1979 bis Februar 1980 habe ich als Ausbilder konzeptionelle Fragen der Lehrlings- und Berufsausbildung beim Migros-Genossenschafts-Bund in Zürich bearbeitet.

Seit April 1980 arbeite ich bei der Siegfried AG in Zofingen. Seit 1975 bin ich verheiratet.

